

**ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ**

**ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ**

**ΘΕΜΑ:  
«Η ΟΛΙΚΗ ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ  
ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ»**

**Γεωργία Ρούση**

*Επιβλέπτουσα καθηγήτρια:  
Αγλαΐα Ρομπόκου-Καραγιάννη*

**Αθήνα, 2007**

# ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ .....	3
ΠΡΟΛΟΓΟΣ .....	4
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ .....	6
ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΡΟΣ .....	6
ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ .....	7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΟΛΙΚΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ .....	9
1.1. Έννοια της ποιότητας .....	9
1.2. Ορισμοί ποιότητας .....	9
1.3. Ιστορική εξέλιξη της διοίκησης ολικής ποιότητας .....	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΑΡΧΕΣ – ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΟΛΙΚΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ .....	14
2.1. Γενικές αρχές της διοίκησης ολικής ποιότητας .....	14
2.2. Η προσέγγιση του Deming .....	15
2.3. Τα θανάσιμα αμαρτήματα και οι ασθένειες του management .....	18
2.4. Η προσέγγιση του Juran .....	20
2.5. Ο Crosby και η συμβολή του στη διοίκηση ολικής ποιότητας .....	21
2.6. Η προσέγγιση του Feigenbaum .....	22
2.7. Ο Ishikawa και η διοίκηση ολικής ποιότητας .....	22
2.8. Η φιλοσοφία του Kaizen .....	23
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΟΛΙΚΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ .....	24
3.1. Γενικό πλαίσιο .....	24
3.2. Οι προκλήσεις στην υιοθέτηση και εφαρμογή των αρχών της διοίκησης ολικής ποιότητας στα σχολεία .....	26
3.3. Εφαρμογές της διοίκησης ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση .....	29
3.4. Προσδιορισμός πελάτη – χρήστη στο χώρο της εκπαίδευσης .....	30
3.5. Προσδιορισμός της αλυσίδας προμηθευτή – πελάτη στο χώρο της εκπαίδευσης .....	32
3.6. Η επέκταση της φιλοσοφίας του Deming στην εκπαίδευση .....	37
3.7. Τα 14 σημεία για την ποιότητα στην εκπαίδευση .....	38
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΟΛΙΚΗ ΠΟΙΟΤΗΤΑ .....	45
4.1. Έννοια και περιεχόμενο της ηγεσίας .....	45
4.2. Προσέγγιση των γνωρισμάτων και δεξιοτήτων της ηγεσίας .....	47
4.3. Εκπαιδευτική ηγεσία και ποιότητα .....	49
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΟΛΙΚΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ .....	54
5.1. Εισαγωγή .....	54
5.2. Η έννοια του δημοσίου προϊόντος, του εσωτερικού/ εξωτερικού πελάτη – χρήστη, του προμηθευτή και των πραγματικών αναγκών των πελατών .....	56
5.3. Η αξιολόγηση, τα ISO και θεσμός των βραβείων στη δημόσια διοίκηση .....	61
5.3.1 Το Βραβείο Deming .....	63
5.3.2 Το βραβείο Baldrige .....	64
5.3.3 Το Ευρωπαϊκό Βραβείο Ποιότητας .....	65
5.3.4 Κοινό πλαίσιο αξιολόγησης (Κ.Π.Α.) .....	66
5.4. Η διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση και η διαδικασία της αυτο – αξιολόγησης .....	69
5.5. Το θεωρητικό πλαίσιο της σχολικής αυτο – αξιολόγησης .....	71
5.6. Τα στάδια της αυτο-αξιολόγησης .....	72
5.7. Παρακολούθηση ή έλεγχος (monitoring) του εκπαιδευτικού συστήματος στο επίπεδο σχολικής μονάδας και η σχολική αυτο-αξιολόγηση .....	75
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: ΤΟ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟ ΔΥΝΑΜΙΚΟ ΚΑΙ Η ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΟΛΙΚΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ .....	77
6.1. Διερεύνηση των ανθρωπίνων αναγκών .....	77
6.2. Θεωρίες παρακίνησης .....	77

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ: Η ΓΕΝΙΚΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΟΥ ΙΣΧΥΟΝΤΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ .....	81
7.1. Ιστορική επισκόπηση και τρέχοντες προβληματισμοί .....	81
7.2. Οι αρχές της εκπαίδευσης και η βασική νομοθεσία.....	82
7.3. Η διοικητική δομή της εκπαίδευσης.....	83
α. Σε Εθνικό Επίπεδο .....	84
β. Σε επίπεδο Περιφέρειας.....	86
γ. Σε Νομαρχιακό Επίπεδο.....	86
δ. Σε Τοπικό Επίπεδο.....	87
7.4. Κριτική εξέταση – περιγραφή διοικητικών θεμάτων του υφιστάμενου εκπαιδευτικού συστήματος.....	88
α) Στελέχωση εκπαιδευτικού συστήματος – Διορισμοί Τακτικού προσωπικού .....	88
β) Οι μεταθέσεις και αποσπάσεις των εκπαιδευτικών.....	90
γ) Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας .....	91
δ) Η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού.....	94
ε) Η διοικητική και υλικοτεχνική υποστήριξη των σχολικών μονάδων.....	98
στ) Αξιολόγηση εκπαιδευτικού συστήματος .....	100
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	104
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	105
1.1. Εννοιολογική προσέγγιση της επιστημονικής έρευνας.....	105
1.2. Τα στάδια της επιστημονικής έρευνας.....	106
1.3. Σκοπός της έρευνας .....	107
1.4. Σύντομη ανασκόπηση της βιβλιογραφίας.....	108
1.5. Επιλογή ερευνητικής μεθόδου, προσδιορισμός του πληθυσμού έρευνας, συμμετοχή στην έρευνα. ....	109
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ - ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ .....	113
2.1. Ανάλυση ερωτηματολογίων.....	113
2.2. Σημαντικές συσχετίσεις.....	130
Α) ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ .....	131
Β) ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ.....	133
ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ	
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	136
ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ .....	148
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	154
Α) Ξενόγλωσσα .....	155
Β) Ελληνική .....	156
Γ) Ξενόγλωσσα περιοδικά.....	158
Δ) Ελληνικά Περιοδικά .....	159
Ε) Νόμοι – εγκύκλιοι.....	162
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι.....	163
Ερωτηματολόγιο Διευθυντών σχολικών μονάδων .....	165
Ερωτηματολόγιο καθηγητών.....	171
Διευθυντές: Πίνακες συχνότητας κατανομής - Γραφήματα .....	176
Καθηγητές: Πίνακες συχνότητας κατανομής - Γραφήματα .....	216
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ.....	258
ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ.....	259
Διευθυντές.....	259
Καθηγητές.....	293

## ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

ΑΕΙ:	Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα
ΑΕΠ:	Ακαθάριστο Εγχώριο Προϊόν
ΑΠΥΣΔΕ:	Ανώτατο Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
ΑΣΕΠ:	Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού
ΔΕΠΠΣ:	Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών
ΔΟΠ:	Διοίκηση Ολικής Ποιότητας
ΕΕ:	Ευρωπαϊκή Ένωση
Ε.Κ.Δ.Δ.:	Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης
ΕΛ.Ο.Τ:	Ελληνικός Οργανισμός Τυποποίησης
ΕΣΥΠ:	Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας
ΙΔΕΚΕ:	Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης και Κατάρτισης Ενηλίκων
ΙΕΚ:	Ινστιτούτο Επαγγελματικής Εκπαίδευσης
ΙΚΥ:	Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών
ΚΔΑΥ:	Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης
ΚΕΕ:	Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας
ΚΕΔΚΕ:	Κεντρική Ένωση Δήμων και Κοινοτήτων Ελλάδος
Κ.Π.Α:	Κοινό Πλαίσιο Αξιολόγησης
ΚΠΕ:	Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης
ΚΠΣ:	Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης
ΚΥΑ:	Κοινή Υπουργική Απόφαση
ΚΥΣΔΕ:	Κεντρικό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Ν.:	Νόμος
ΟΕΕΚ:	Οργανισμός Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης
Ο.ΕΠ.ΕΚ:	Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών
ΟΟΣΑ:	Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
ΟΣΚ:	Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων
ΟΤΑ:	Οργανισμοί Τοπικής Αυτοδιοίκησης
ΠΕΚ:	Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα
ΠΕ.ΚΕ.Σ.Ε.Σ.:	Περιφερειακά Κέντρα Στήριξης και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού
Π Δ:	Προεδρικό Διάταγμα
Π Ι:	Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
ΠΥΣΔΕ:	Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Π Δ Ε:	Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης
ΤΕΕ:	Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια
ΥΠ:	Υπουργική Απόφαση
ΥΠΕΠΘ:	Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων
ΥΠΕΣΔΔΑ:	Υπουργείο Εσωτερικών Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης
ΦΕΚ:	Φύλλο Εφημερίδας της Κυβέρνησης

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Σ' ένα κόσμο που συνεχώς αλλάζει και γίνεται όλο και περισσότερο πολύπλοκος αβέβαιος και αντιφατικός εξαιτίας των αδιάκοπων τεχνολογικών προκλήσεων και της ακατάπαυστης εξέλιξης της κοινωνίας της γνώσης, απαιτείται άμεση και ευέλικτη προσαρμογή στις νέες παραγωγικές διαδικασίες και τις οργανωτικές δομές της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας

Σ' αυτό το διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον της κοινωνίας της γνώσης, η επιβίωση του σχολείου ως οργανισμού θα στηρίζεται στην ικανότητά του να προσαρμόσει το περιεχόμενο του, τις μεθόδους λειτουργίας του και της οργάνωσής του στις καινούριες συνθήκες. Έτσι πέρα από την επιβίωση του, επιβάλλεται η εξεύρεση τρόπων βελτίωσης της αποτελεσματικότητά του.

Στη χώρα μας ακόμη και σήμερα η επιστημονική προσέγγιση της διοίκησης των σχολικών μονάδων παραμένει έξω από τους προβληματισμούς του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ζούμε την εποχή της ήσσοнос προσπάθειας σ' όλους τους τομείς της ατομικής και κοινωνικής προσπάθειας, επιδιώκοντας την μέγιστη ωφέλεια, χωρίς να καταβάλλουμε την αντίστοιχη προσπάθεια. Απέναντι στους εξαντλητικούς ρυθμούς της σύγχρονης πραγματικότητας, η εσωτερική ανάγκη του ανθρώπου για ψυχική εξισορρόπηση και νηφαλιότητα, παραχώρησε τη θέση της στην αρνητική αποστασιοποίηση και την εσωστρέφεια. Σ' αυτό λοιπόν το «νιρβάνα» εφησυχασμού των συνειδήσεων, οι δικές μας προσπάθειες αφύπνισης θα πρέπει να λάβουν τη μορφή της ποιοτικής προσέγγισης **του ήθους** και **του ανθρώπινου ταλέντου**, οι οποίοι χαρακτηρίζονται ως άξονες – κλειδιά της παρούσας διατριβής.

Η βάσανος της Παιδείας μας και η αμηχανία που διακατέχει όλους μας μπροστά στην κοινή διαπίστωση «ότι όλοι διαρκώς μιλάμε για ποιότητα, επειδή ακριβώς συνειδητοποιούμε ότι δεν υπάρχει», αποτέλεσε το έναυσμα της διατριβής μας.

Στην ολοκλήρωση αυτής της διατριβής συνέβαλαν πάρα πολλοί, τους οποίους οφείλω να ευχαριστήσω εκ βάθους καρδιάς.

Αρχικά να εκφράσω την ευγνωμοσύνη και τις ευχαριστίες μου στην Τριμελή Συμβουλευτική Επιτροπή παρακολούθησης της διατριβής μου.

Θέλω να ευχαριστήσω ολόψυχα την επιβλέπουσα καθηγήτρια κ. Αγλαΐα Ρομπόκου-Καραγιάννη, της οποίας η συνεχής υποστήριξη και κατανόηση καθώς και οι επιστημονικές της συμβουλές συνέβαλαν καθοριστικά στην πορεία ολοκλήρωσης της διατριβής.

Στην καθηγήτρια κ. Μακρίδη-Μπέσιλα απέραντη ευγνωμοσύνη για την εμπιστοσύνη με την οποία με περιέβαλε, την επιστημονική της συνδρομή στις δυσκολίες της έρευνας και την θετική της συμβολή στην υποψηφιότητά μου για την εκπόνηση της διδακτορικής διατριβής.

Ευχαριστώ θερμά την καθηγήτρια κ. Μαρκαντωνάτου-Σκαλτσά για την ευγενική της συνεργασία και τον ενδυναμωτικό της ρόλο καθόλη τη διάρκεια της διατριβής.

Ολόψυχες ευχαριστίες στην καθηγήτρια κ. Στεφάνου Ελένη για την ουσιαστική της συμβολή στην πραγματοποίηση της διατριβής.

Ευγνωμοσύνη μεγάλη στον καθηγητή κ. Τσέκο Θεόδωρο για τη διαρκή του υποστήριξη και ενθάρρυνση σε όλα τα στάδια της διατριβής καθώς και για τις καθοριστικές του παρεμβάσεις στην επιστημονική προσέγγιση του θέματος.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες στο διακεκριμένο Φιλόλογο και Νομικό κ. Μητροπέτρο, Λυκειάρχη του 1ου Εν. Λυκείου Κερατσινίου, ο οποίος με δίδαξε όπως τα πράγματα *"ένδον σκάπτω και τας αρχάς δίζημαι"*. Παράλληλα η ζωή και το έργο του με βοήθησε να οργανώσω και να κατευθύνω τη σκέψη μου εμβαθύνοντας στις οπτικές προσέγγισης του θέματός μου.

Ευχαριστώ ακόμη τον καθηγητή κ. Χρ. Θεοφιλίδη για την πολύτιμη συμβολή του στην αναζήτηση και παροχή επιστημονικού υλικού, ο οποίος αν και ευρισκόμενος μακράν της Αθήνας, ζει στην Κύπρο, ανταποκρίθηκε άμεσα, παρέχων αφειδώς τις γνώσεις του.

Να μην παραλείψω τις ευχαριστίες μου στον καθηγητή κ. Σαΐτη Χρήστο για τη σημαντική του συμβολή στη διόρθωση της διατριβής, καθώς επίσης και στον κ. Αλατσατιανό Παναγιώτη, τέως Γενικό Διευθυντή του Υπουργείου Εργασίας και Κοινωνικής Ασφάλισης, ο οποίος διέβλεψε τις εσωτερικές μου ανησυχίες και μετά από γόνιμες συζητήσεις με παρότρυνε στην ιδέα της έρευνας και της συγγραφής, αναδεικνύοντας έτσι το ψυχικό απόθεμα μέσα μου, που είχε σχεδόν εγκαταλειφθεί από τα πρώτα χρόνια της δημοσιοϋπαλληλικής μου καριέρας και με όπλισε με το αναγκαίο κουράγιο σε όλη την εναγώνια πορεία της διατριβής.

Εγκάρδιες ευχαριστίες οφείλω σε όλους τους ανώνυμους διευθυντές και εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν και απάντησαν πρόθυμα στα ερωτηματολόγια της έρευνας.

Τέλος να ευχαριστήσω από ψυχής, το σύζυγο μου Κωνσταντίνο και τα παιδιά μου Ιωάννη και Σοφία για την υπομονή, την ανοχή και την έμπρακτη συμπαράστασή τους καθόλη τη διάρκεια του εγχειρήματος και να τους ζητήσω ένα μεγάλο συγγνώμη για τις πολλές ώρες απουσίας μου.

Μάρτιος 2007

Γεωργία Ρούση

**ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ**

**ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

## ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ

Ο 21ος αιώνας χαρακτηρίζεται από ένα έντονα παγκοσμιοποιημένο ανταγωνιστικό περιβάλλον και τις ατέλειωτες επιστημονικές και τεχνολογικές εξελίξεις. Μπροστά σε αυτές τις προκλήσεις κάθε χώρα καλείται να ανταποκριθεί, προσαρμόζοντας την εκπαιδευτική της πολιτική.

Η εκπαίδευση<sup>1</sup> μια βασική κοινωνική λειτουργία, αποτελεί το κυρίαρχο στοιχείο της κουλτούρας ενός λαού, που επηρεάζει την οικονομική του ανάπτυξη και συμβάλλει στην ατομική, κοινωνική και εθνική του πρόοδο.

Η οργάνωση και η παροχή της εκπαίδευσης πραγματοποιείται μέσα από εκπαιδευτικά ιδρύματα και εκπαιδευτικούς οργανισμούς, τα οποία έχουν το χαρακτήρα της τυπικής οργάνωσης, δηλαδή καθορισμένη αποστολή, συγκεκριμένους στόχους και με την κατάλληλη αξιοποίηση των υφιστάμενων πόρων, παράγουν «το άυλο αγαθό της γνώσης»<sup>2</sup> για να ικανοποιήσουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των νέων.

Η εκπαιδευτική μονάδα πρέπει και μπορεί να διοικηθεί «αποτελεσματικά», μ' άλλα λόγια απαιτείται προγραμματισμός δράσης, οργάνωση λειτουργίας, διοίκηση ανθρώπινων προσπαθειών και έλεγχο των αποτελεσμάτων της λειτουργίας της.

Η προσαρμογή της εκπαίδευσης στα διάφορα «περιβαλλοντικά δεδομένα» απαιτεί το μετασχηματισμό του σχολικού συστήματος<sup>3</sup> και επιβάλλει να ιδωθεί η εκπαίδευση ως μια μακροπρόθεσμη επένδυση που στηρίζεται στο μακροπρόθεσμο προγραμματισμό.

Τα σχολεία του 21ου αιώνα οφείλουν να εκσυγχρονιστούν, να μετασχηματιστούν σε αυτό που αποκαλούμε «έξυπνα σχολεία», να μπορούν να παρέχουν τα μέσα στους μαθητές να μαθαίνουν μόνοι τους, να αυτενεργούν, να χρησιμοποιούν τους εκπαιδευτικούς σε ρόλο υποστηρικτή της γνώσης των μαθητών και τους διευθυντές των σχολείων συνεργάτες των εκπαιδευτικών που θα παρέχουν τα μέσα για την επιτυχή ολοκλήρωση του έργου των εκπαιδευτικών.

Η διοίκηση ολικής ποιότητας ως μια νέα φιλοσοφία διοίκησης, ως μια νέα προσέγγιση στην σκέψη και πρακτική του management, μπορεί να εφαρμοστεί στη διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων, βελτιώνοντας την ποιότητα και αποτελεσματικότητά τους συνολικά, μέσα από τον προγραμματισμό της δράσης τους, στοχεύοντας στην ικανοποίηση των αναγκών των πελατών τους.

Η αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων εξαρτάται από τον τρόπο διοίκησης τους, αναφορικά με τις λειτουργίες προγραμματισμού, οργάνωσης, συντονισμού και ελέγχου των σχολικών μονάδων.

Πρέπει να τονιστεί ότι ο μηχανισμός διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων, ως υποσύστημα του ελληνικού διοικητικού συστήματος, έχει όλες τις «αδυναμίες της δημόσιας διοίκησης»<sup>4</sup>, την πολυνομία, την άκρατη γραφειοκρατία, τον υπερσυγκεντρωτισμό και τις αναχρονιστικές διοικητικές διαδικασίες, που την καθιστούν δύσκαμπτη, πολυδάπανη και χρονοβόρα<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup>Πετρίδου Ε., (2002) «Διοίκηση ποιότητας στην Εκπαίδευση». Διοικητική Ενημέρωση, τ.22, Ιανουάριος σελ.55.

<sup>2</sup> ό.π.

<sup>3</sup> Ζαβλανού Μ., (2003) «Η ολική ποιότητα στην Εκπαίδευση», Εκδ. Σταμούλη, Αθήνα, σελ. 21.

<sup>4</sup> Σπανού Κ. (1996) Το πρόβλημα της δημόσιας διοίκησης: Μια πρώτη προσέγγιση, Εκδ. IOBE, Αθήνα, σελ. 26-28, Μακρυδημήτρη Α., (1990) «χαρακτηριστικά της ελληνικής διοικητικής κρίσης», Δημόσιος Τομέας, τ. 53, Φεβρ., σελ. 29-44.

<sup>5</sup>Σαΐτη Χρ.(1995) «Σκέψεις για την αποτελεσματική λειτουργία των Υπηρεσιών Στήριξης της Εκπαίδευσης», Διοικητική Ενημέρωση, τ.3, σελ.40-48.



Ακόμη οι ελλείψεις σε υλικοτεχνική υποδομή, η ανεπάρκεια των διαθέσιμων οικονομικών πόρων για την εκπαίδευση, η ανύπαρκτη επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού, η έλλειψη κατάρτισης των στελεχών εκπαίδευσης σε θέματα «σύγχρονου management» καθώς και η ανυπαρξία πραγματικής εξουσίας στα διευθυντικά στελέχη, επιβάλλουν το μετασχηματισμό του σχολείου σε «σχολείο ποιότητας».

Οι παράγοντες της εκπαίδευσης σύμβουλοι, διευθυντές, καθηγητές και μαθητές, αφού κατανοήσουν ότι η εκπαίδευση σήμερα πρέπει να έχει μαθητο-κεντρικό χαρακτήρα και το σχολείο σαν ένας οργανισμός πρέπει να προσανατολίζεται στο μαθητή - πελάτη, καλούνται να στηρίξουν ενεργά τη διαδικασία μετασχηματισμού των σχολείων.

Η πορεία προς την ποιότητα συνιστά μια συνεχή και αδιάκοπη διαδικασία βελτίωσης, που στηρίζεται στον παράγοντα άνθρωπο.

Η παρούσα διατριβή ενόψει των προαναφερθέντων θα επιχειρήσει να αποτυπώσει την επικρατούσα κατάσταση στο χώρο της διοίκησης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, να αξιολογήσει το υπάρχον σύστημα διοίκησης με βάση τις αρχές της διοίκησης ολικής ποιότητας και να προτείνει λύσεις για τον εκσυγχρονισμό των διαδικασιών του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Τα ερωτήματα που καλείται να απαντήσει η παρούσα διατριβή είναι τα εξής:

Ποια χαρακτηριστικά πρέπει να έχει ένα ποιοτικό και αποτελεσματικό σχολείο με βάση τις αρχές της διοίκησης ολικής ποιότητας, από την άποψη της θεωρίας, δηλαδή την κατανόηση της έννοιας του συστήματος, των μεταβολών, των πελατών, της διαδικασίας του κύκλου της συνεχούς βελτίωσης και των εργαλείων ποιότητας, που υποστηρίζουν τις διάφορες λειτουργίες.

Πώς αξιολογείται το υπάρχον σύστημα δευτεροβάθμιας διοίκησης σύμφωνα με τις γενικές αρχές της διοίκησης ολικής ποιότητας;

Ποιές προτάσεις βελτίωσης οδηγούν στην ποιοτική αναβάθμιση της σχολικής εκπαίδευσης, λόγω της εισαγωγής της φιλοσοφίας της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση.

Σημειώνουμε τέλος ότι η έλλειψη των στατιστικών στοιχείων στο χώρο της διοίκησης του εκπαιδευτικού μας συστήματος σε συνδυασμό με το γεγονός ότι η υπάρχουσα βιβλιογραφία για τη διοίκηση ολικής ποιότητας αναφέρεται περισσότερο στην εφαρμογή της στις ιδιωτικές επιχειρήσεις και «ελάχιστα» στους σχολικούς οργανισμούς<sup>6</sup>, δημιουργεί δυσχέρειες σε μια ανάλυση σε βάθος του ερευνητέου προβλήματος.

---

<sup>6</sup> Σαϊτή Χρ. «Management ολικής ποιότητας (1997). Μια νέα μεθοδολογία για τον εκσυγχρονισμό του συστήματος διοίκησης της εκπαίδευσης», Διοικητική Ενημέρωση, τ. 9, Σεπτέμβριος, σελ. 23.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

## ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΟΛΙΚΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ

### 1.1. Έννοια της ποιότητας

Οι εξελίξεις των τελευταίων δεκαετιών οδήγησαν πολλές επιχειρήσεις και οργανισμούς στο συμπέρασμα ότι πολύ συχνά η ποιότητα αποτελεί τον αποτελεσματικότερο παράγοντα επιτυχίας.

Ποιότητα «η λέξη καθαυτή πρέπει να έχει χρησιμοποιηθεί περισσότερο τα τελευταία δέκα χρόνια απ' ό,τι τους δέκα προηγούμενους αιώνες και παρόλα αυτά όσο περισσότερο την ακούμε τόσο πιο συγκεχυμένο φαίνεται να γίνεται το νόημά της»<sup>7</sup>.

Σήμερα ο όρος ποιότητα χρησιμοποιείται με πολλές έννοιες με αποτέλεσμα να δημιουργεί σύγχυση στο χώρο της διοίκησης ολικής ποιότητας.

Άλλοτε χρησιμοποιείται με την απόλυτη έννοια, σύμφωνα με την οποία τα προϊόντα ποιότητας διακρίνονται για την τελειότητα τους<sup>8</sup>. Η σπανιότητα και η ακρίβεια αποτελούν τα δυο βασικά χαρακτηριστικά του ορισμού της απόλυτης έννοιας.

Η χρησιμοποίηση της σχετικής έννοιας της ποιότητας, συνδέεται αφενός με τη μέτρηση του αποτελέσματος που πρέπει «να συμφωνεί με τις προδιαγραφές» και αφετέρου με την ικανοποίηση των απαιτήσεων του πελάτη<sup>9</sup>.

Η διοίκηση ολικής ποιότητας συνιστά μια νέα προσέγγιση στον τρόπο διοίκησης μιας επιχείρησης, ενός οργανισμού για την αποτελεσματικότερη ανάπτυξή του, είναι μια φιλοσοφία διοίκησης η οποία «αγκαλιάζει» όλες τις δραστηριότητες, που ικανοποιούν τις ανάγκες και τις προσδοκίες του πελάτη καθώς και τους στόχους του οργανισμού με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο, αξιοποιώντας πλήρως τις δυνατότητες των εργαζομένων, μέσω μιας αδιάκοπης πορείας βελτίωσης.

Ο επίσημος ορισμός της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας σύμφωνα πάντα με το πρότυπο ΕΛΟΤ EN ISO 8402 είναι ο εξής: «τρόπος διοίκησης ενός οργανισμού εστιαζόμενος στην ποιότητα, ο οποίος βασίζεται στη συμμετοχή όλων των μελών του και στοχεύει στη μακροπρόθεσμη επιτυχία μέσω της ικανοποίησης του πελάτη και στην παροχή οφελών σε όλα τα μέλη του οργανισμού και στην κοινωνία».

### 1.2. Ορισμοί ποιότητας

Ο ορισμός της ποιότητας, παρά τη βίωση της εμπειρίας από όλους μας σε ποιοτικά προϊόντα και ποιοτικά παρεχόμενες υπηρεσίες είναι δύσκολος και απαιτεί συστηματική προσπάθεια για την αποσαφήνιση του.

---

<sup>7</sup>Gower (1997) «Διοίκηση Ολικής Ποιότητας», μετάφραση Νίκος Σαρρής, έκδοση 2<sup>η</sup>, εκδόσεις «Έλλην», σελ. 101.

<sup>8</sup> Sallis Ed, (1993) « Total Quality Management in Education», Kogan Page Ed., London, chapter 2, σελ. 12-13.

<sup>9</sup> Sallis Ed., ο.π.

Παρακάτω θα παραθέσουμε ορισμένους από τους πιο γνωστούς και αποδεκτούς ορισμούς της «ποιότητας», οι οποίοι προέρχονται από τους «γκουρού», τους πιο διακεκριμένους ειδικούς στο χώρο της διοίκησης ολικής ποιότητας.

#### **Κατά τον Deming:**

«Ποιότητα είναι η ικανοποίηση των αναγκών του πελάτη». Η ικανοποίηση μπορεί να εκφραστεί από την ακόλουθη σχέση:

**Ικανοποίηση = Τωρινή απόδοση – Αναμενόμενη απόδοση.**

Στην περίπτωση που η τωρινή απόδοση είναι μεγαλύτερη από την αναμενόμενη, τότε η ικανοποίηση του πελάτη μεγαλώνει<sup>10</sup>.

Επίσης κατά τον ίδιο θεωρητικό «ποιότητα» συνιστά η μείωση των μεταβολών στις διαδικασίες.

#### **Κατά τον Crosby:**

«Ποιότητα είναι η συμμόρφωση του προϊόντος στις απαιτήσεις του πελάτη». (Conformance to requirements).

#### **Κατά τον Juran:**

«Ποιότητα είναι η καταλληλότητα προς χρήση» (Fitness for use). Για παράδειγμα είναι κατάλληλη η παρούσα διατριβή για το σκοπό που γράφτηκε;

#### **Κατά τον Feigenbaum:**

«Ποιότητα είναι το σύνολο των χαρακτηριστικών του προϊόντος και των υπηρεσιών, που σχετίζονται με αποτελεσματικές, ολοκληρωμένες τεχνικές και διευθυντικές διαδικασίες, για την καθοδήγηση των συντονισμένων ενεργειών των ανθρώπων, των μηχανών και των πληροφοριών, που θα διασφαλίσουν την ικανοποίηση του πελάτη<sup>11</sup>».

#### **Κατά τον Taguchi:**

«Ποιότητα είναι η απώλεια που προξενεί στην κοινωνία ένα προϊόν ή υπηρεσία από τη στιγμή της αποστολής του».

#### **Κατά τον J. Oakland:**

Η ποιότητα βρίσκεται στην ικανοποίηση των απαιτήσεων (Meeting the requirements).

Αν και η αξία της ποιότητας κατέχει πρωτεύουσα θέση μέσα στους οργανισμούς και τις επιχειρήσεις οι μέχρι τώρα προσπάθειες για τη διαμόρφωση ενός παγκόσμια αποδεκτού ορισμού κρίνονται μάλλον ανεπιτυχείς.

---

<sup>10</sup> Ζαβλανό Μύρ., (2003) «Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση», Εκδόσεις Σταμούλης, Αθήνα, σελ. 27.

<sup>11</sup> Λογοθέτη, Ν., (1992) «Μανάτζμεντ ολικής ποιότητας», εκδόσεις Interbooks, Κεφ. 5ο, σελ. 141.

Αντί λοιπόν να αναζητείται ο άριστος ορισμός, ίσως μια «ενδεχομενική ερευνητική στάση» να είναι περισσότερο ρεαλιστική και να βρίσκεται πιο κοντά στις πραγματικές συνθήκες δράσης μιας επιχείρησης ή ενός οργανισμού<sup>12</sup>.

Παρόλα αυτά ένας επίσημος και ταυτόχρονα πολύ περιεκτικός ορισμός περιέχεται στο πρότυπο EN ISO 8402 «Διαχείριση της Ποιότητας και Διασφάλιση της Ποιότητας – Λεξιλόγιο», ο οποίος έχει υιοθετηθεί και από τον Ελληνικό Οργανισμό Τυποποίησης (ΕΛ.Ο.Τ.).

Ορίζεται λοιπόν ως ποιότητα το σύνολο των χαρακτηριστικών μιας οντότητας<sup>13</sup> που της αποδίδουν την ικανότητα να ικανοποιεί εκφρασμένες και συνεπαγόμενες ανάγκες<sup>14</sup>.

### **1.3. Ιστορική εξέλιξη της διοίκησης ολικής ποιότητας**

Η αναζήτηση της βελτίωσης της ποιότητας συμπίπτει με την έναρξη της βιομηχανοποίησης των προϊόντων, μέχρι τότε (17ος αιώνας) οι τεχνίτες ακολουθούσαν τον προσωπικό τρόπο εργασίας, τα δικά τους πρότυπα, που διασφάλιζε την ποιότητα και τη φήμη των προϊόντων τους.

Η μαζική παραγωγή αφήρεσε τη δυνατότητα ελέγχου της ποιότητας από τους τεχνίτες που είχαν κατά το παρελθόν, με αποτέλεσμα να αναζητηθεί νέος τρόπος ελέγχου των προϊόντων, που θα προωθούσε στην αγορά μόνο τα προϊόντα εκείνα που πληρούν τις προδιαγραφές των κατασκευαστών τους<sup>15</sup>.

Οι ιστορικές απαρχές της ποιότητας μπορούν να αναζητηθούν στην αρχαιότητα, όπου αναφερόταν στην αξία της αρετής<sup>16</sup>.

Η ποιότητα (λατ. Qualitas) αποτελεί μία από τις θεμελιώδεις κατηγορίες. Πρώτος ο Αριστοτέλης<sup>17</sup> διέκρινε το «ποιόν» από τις άλλες κατηγορίες και το μελέτησε συστηματικά.

Όρισε μάλιστα την ποιότητα ως την ειδοποιό διαφορά της ουσίας και υπογράμμισε τη ρευστότητα της ποιότητας ως κατάσταση των πραγμάτων, ως την ικανότητά τους να μετατρέπονται στο αντίθετό τους<sup>18</sup>.

Ο Αριστοτέλης χρησιμοποίησε τον όρο «συμβεβηκός» που σημαίνει αυτό που συνοδεύει, προκειμένου να διακρίνει τις ποιότητες που γίνονται αντιληπτές μόνο με τις αισθήσεις από τις σταθερές ποιότητες<sup>19</sup>.

Ο Χέγκελ όρισε την ποιότητα σαν λογική κατηγορία που αποτελεί την αρχική βαθμίδα γνώσης των πραγμάτων και της δημιουργίας του κόσμου, σαν άμεση ιδιότητα του «Είναι του αντικειμένου»<sup>20</sup>.

<sup>12</sup> Μιχαλόπουλου Ν. ο.π., σελ. 8.

<sup>13</sup> Σύμφωνα με το πρότυπο ISO 8402 με την έννοια «οντότητα» νοείται μια δραστηριότητα ή μία διεργασία, ένα προϊόν / υπηρεσία, ένας οργανισμός, ένα σύστημα ή ένα πρόσωπο, ή οποιοσδήποτε συνδυασμός αυτών.

<sup>14</sup> Στεφανάτο, Στ., (2000) «Ολική Ποιότητα», τόμος Β', Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

<sup>15</sup> Σαΐτη Χρ. (1997) «Μάνατζμεντ Ολικής Ποιότητας: μια νέα μεθοδολογία για τον εκσυγχρονισμό του συστήματος διοίκησης της εκπαίδευσης», Διοικητική Ενημέρωση, Τ.9<sup>ο</sup> Σεπτέμβριος, σελ. 27

<sup>16</sup> Kondo, Y., (1997) Quality as a source of empowerment, The TQM Magazine, v.9, σελ. 357-358, σε Μιχαλόπουλο Ν. (1999) «Διοίκηση Ολικής Ποιότητας: όψεις ενός σύνθετου φαινομένου», Διοικητική Ενημέρωση, Τ. 14, σελ. 8.

<sup>17</sup> Αριστοτέλη, Κατηγορίες, Λάμβδα 1, 1069 a 20 «πρωτον η ουσία, ειτα το ποιόν»

<sup>18</sup> Ίλιτσεφ, Λ. Φ.& Φεντοσέγιεφ, Π. Η., (1986) "Φιλοσοφικό Εγκυκλοπαιδικό Λεξικό", της Ακαδημίας της ΕΣΣΔ, εκδ. Καπόπουλος, Αθήνα, τόμος 4ος, σελ. 317.

<sup>19</sup> Αριστοτέλη, Τοπικά, Δέλτα 14.

Ο διαλεκτικός υλισμός ξεκινώντας απ' την παραδοχή της καθολικότητας του ποιοτικού προσδιορισμού των πραγμάτων, ισχυρίζεται ότι το αντικείμενο δεν αποτελείται από ιδιότητες, δεν είναι ένα είδος "δέσμης ιδιοτήτων", τις ιδιότητες αυτές τις κατέχει, «...δεν υπάρχουν ποιότητες, παρά μόνο πράγματα που έχουν ποιότητες και μάλιστα άπειρα πολλές ποιότητες»<sup>21</sup>.

Οι ιδέες για την ολική ποιότητα αναπτύχθηκαν στις Η.Π.Α περί τα τέλη της δεκαετίας του '20 από τους Walter Shewhart και W. Edwards Deming.

Η εργασία του Walter Shewhart εστιάστηκε αρχικά στη μείωση της μεταβλητότητας και παρουσιάστηκε γραφικά μ' ένα διάγραμμα που το ονόμασε διάγραμμα στατιστικού ελέγχου (Statistical Control Chart)

Στη συνέχεια ο Shewhart παρουσίασε στον Deming την κυκλική διαδικασία των τριών βημάτων: τις προδιαγραφές, την παραγωγή και την επιθεώρηση. Οι ανακαλύψεις αυτές του Shewhart αποτέλεσαν τη βάση των αρχών της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας του Deming<sup>22</sup>.

Οι απόψεις του δόκτορα Deming δεν εισακούστηκαν από τους Αμερικανούς μάνατζερς, διότι κατά τις δεκαετίες '50 και '60 οι Αμερικάνικες επιχειρήσεις έδιναν μεγαλύτερη σημασία στην ποσότητα παρά στην ποιότητα λόγω του ανύπαρκτου ανταγωνισμού<sup>23</sup>.

Οι Ιάπωνες είχαν καταστραφεί οικονομικά μετά τον πόλεμο, τα προϊόντα τους ήταν κακής ποιότητας και δεν μπορούσαν να ανταγωνιστούν τα προϊόντα Αμερικής και Ευρώπης.

Στην προσπάθειά τους για οικονομική ανάκαμψη το 1949 κάλεσαν τον Deming, ο οποίος ξεκίνησε αμέσως τις διαλέξεις πάνω στον στατιστικό έλεγχο και την επεξεργασία των προϊόντων. Η φιλοσοφία του έγινε γρήγορα αποδεκτή από τους Ιάπωνες βιομηχάνους, τα στελέχη των επιχειρήσεων τους και το όνομά του συνώνυμο με το βιομηχανικό Ιαπωνικό θαύμα.

Το μεγαλύτερο βραβείο της Ιαπωνίας για τη βιομηχανία έχει το όνομά του, «βραβείο Deming» το οποίο απονέμεται κάθε χρόνο στην επιχείρηση ή το άτομο που συνέβαλε περισσότερο στην ανάδειξη στατιστικών τεχνικών, την έρευνα και την ανάπτυξη.

Από την άλλη πλευρά του Ατλαντικού στην Αμερική κυριαρχούσε ο άκρατος «Τεϋλορισμός» και το σύνδρομο του «δεν εφευρέθηκε εδώ»<sup>24</sup>.

Όταν στη δεκαετία του '70 τα Ιαπωνικά προϊόντα κατέκλυσαν την παγκόσμια αγορά, οι Αμερικανοί έσπευσαν να ανακαλύψουν το «μυστικό» της επιτυχίας τους. Έτσι το 1980 με αφορμή μια εκπομπή στην τηλεόραση με τίτλο: «Αν οι Ιάπωνες μπορούν, γιατί να μην μπορούμε και εμείς»<sup>25</sup>, οι Αμερικάνικες επιχειρήσεις κάλεσαν αμέσως τον Deming και υιοθέτησαν τη φιλοσοφία του.

Σήμερα η διοίκηση ολικής ποιότητας (Δ.Ο.Π.) ως νεότερη διοικητική φιλοσοφία και πρακτική, κατέχει εξέχουσα θέση στο πάνθεον της διοικητικής φιλολογίας και συνιστά μια σημαντική καινοτομία του εικοστού αιώνα. Μάλιστα η τελευταία εικοσαετία έχει χαρακτηριστεί ως ιστορική περίοδος της ποιότητας στη διοίκηση των δημοσίων

---

<sup>20</sup> Ιλιτσεφ, Λ. Φ. & Φεντοσέγιεφ, Π. Η., ο.π.

<sup>21</sup> Μάρξ, Κ. και Ένγκελς, Φ., Άπαντα, τ. 20, σελ. 547.

<sup>22</sup> Sallis Ed, ο.π., σελ. 9-10.

<sup>23</sup> Λογοθέτη, Ν. ό.π. σελ.51 και Sallis Ed, ο.π., σελ. 16-18.

<sup>24</sup> Λογοθέτη Ν. ό.π. σελ 11.

<sup>25</sup> Sallis Ed, ο.π.

υπηρεσιών<sup>26</sup>, επειδή ακριβώς εστιάζει στην αδυναμία τους, στην αντιμετώπιση των συνεχιζόμενων κοινωνικο-οργανωτικών δυσλειτουργιών, που επιβάλλουν την ακινησία στις δομές των δημοσίων οργανισμών<sup>27</sup>.

Η εφαρμογή των αρχών της ποιότητας συνέβαλε στην αποτελεσματική βελτίωση της βιομηχανικής παραγωγής, στη βελτίωση των παρεχομένων υπηρεσιών, στην απομάκρυνση της διοικητικής εσωστρέφειας των δημοσίων υπηρεσιών και τον προσανατολισμό τους στις ανάγκες των πολιτών.

---

<sup>26</sup> Μιχαλόπουλο Ν., (2003) «Από τη Δημόσια Γραφειοκρατία στο Δημόσιο Management», Εκδ. Παπαζήση, Αθήνα, σελ. 233.

<sup>27</sup> Bartoli Annie, "Specificities of Quality Management In the Public Sector: does the case of French Universities present a greater challenge?", 9/ 2000, internet site.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

### ΑΡΧΕΣ – ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΟΛΙΚΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ

#### 2.1. Γενικές αρχές της διοίκησης ολικής ποιότητας

Η αποτελεσματική της εφαρμογή στηρίζεται στην τήρηση και την αποδοχή ορισμένων αρχών<sup>28</sup>, που αναφέρονται παρακάτω:

- A) «Υποστήριξη και ενεργός συμμετοχή της ανώτατης διοίκησης, με πρώτη προτεραιότητα στην ποιότητα και τη συνεχή βελτίωσή της»<sup>29</sup>.
- B) « Εστίαση στις ανάγκες και τις προσδοκίες των πελατών και των εργαζομένων».
- Γ) « Η έμφαση στις συνεχείς βελτιώσεις».
- Δ) « Καθολική και συστηματική συμμετοχή των εργαζομένων».
- Ε) « Λήψη των αποφάσεων με βάση αντικειμενικά στοιχεία»<sup>30</sup>.

Η εφαρμογή των ανωτέρω αρχών θα συμβάλλουν καλύτερα στην αύξηση της ικανοποίησης του πελάτη, στη διασφάλιση μεγαλύτερης αποτελεσματικότητας της επιχείρησης, του οργανισμού αναφορικά με το κόστος λειτουργίας τους, στην ενίσχυση και βελτίωση του ανθρώπινου δυναμικού καθώς και στην αξιοποίηση νέων τεχνολογιών προκειμένου να επιτευχθούν οι στρατηγικοί στόχοι της επιχείρησης ή του οργανισμού αντίστοιχα.

Η νέα αυτή προσέγγιση στον τρόπο διοίκησης, απαιτεί συνολικό μετασχηματισμό της υπάρχουσας κουλτούρας στο μάνατζμεντ, επειδή καμία βελτίωση δεν μπορεί να συντελεστεί, χωρίς κάποια αλλαγή σε παλιές συνήθειες και συγκεκριμένα στην απομάκρυνση της νοοτροπίας του «μείνε σ' αυτά που ξέρεις»<sup>31</sup>.

Η αποδοχή μιας αλλαγής προϋποθέτει την ύπαρξη μιας βιώσιμης και εναλλακτικής λύσης, μια τέτοια λύση αποτελεί και η διοίκηση ολικής ποιότητας, η οποία διασφαλίζει ένα περιβάλλον όπου ο φόβος εξαλείφεται, οι εργαζόμενοι νιώθουν περήφανοι για τη δουλειά τους, αισθάνονται μέλη μιας ομάδας που αγωνίζονται όχι μόνο για τα δικά τους συμφέροντα αλλά και για τα συμφέροντα ολοκλήρου της επιχείρησης ή του οργανισμού.

---

<sup>28</sup> Δερβιτσιώτη, Κ. (2001). «Ανταγωνιστικότητα με Διοίκηση Ολικής Ποιότητας», Εκδ. Interbooks (2<sup>η</sup> έκδοση), σελ. 52-53.

<sup>29</sup> Harrington, H. J., (1987) "The Improvement Process", Mc Graw-Hill.

<sup>30</sup> Δερβιτσιώτη Κ., ό. π . σελ. 55-58.

<sup>31</sup> Λογοθέτη Ν., ό.π. σελ 17.

## **2.2. Η προσέγγιση του Deming**

Ο Deming έχει χαρακτηριστεί ως «ο θεμελιωτής του τρίτου κύματος της βιομηχανικής επανάστασης» και η φιλοσοφία του για αποτελεσματική διοίκηση με συνεχή βελτίωση της ποιότητας περικλείεται στα «14 σημεία για το μάνατζμεντ»<sup>32</sup>.

Ο Deming δεν αρκείται απλά στη λύση μικρών ή μεγάλων προβλημάτων, αλλά αποζητά το ριζικό μετασχηματισμό του δυτικού τρόπου διοίκησης επιχειρήσεων και οργανισμών.

Η θεωρία του ορίζει όλα τα βήματα που θεωρούνται αναγκαία για το μετασχηματισμό της εταιρικής κουλτούρας, καθώς επίσης και τα «θανάσιμα αμαρτήματα και τις ασθένειες» που καταστρέφουν κάθε επιχείρηση ή οργανισμό.

### **Σημείο 1ο**

**«Δημιούργησε μια σταθερότητα του σκοπού για διαρκή βελτίωση της ποιότητας των προϊόντων και των υπηρεσιών».**

Ο οργανισμός θα πρέπει να στηρίζεται στο μακροχρόνιο προγραμματισμό, να μην ενδιαφέρεται για το γρήγορο κέρδος, αλλά το πως θα ισχυροποιήσει μακροπρόθεσμα την ανταγωνιστικότητά του.

### **Σημείο 2ο**

**«Υιοθέτηση της νέας φιλοσοφίας από τη διοίκηση»**

Η απαίτηση της νέας οικονομικής εποχής επιβάλλει αλλαγές και την υιοθέτηση καινοτομιών στον τρόπο διοίκησης.

Η εποχή του Taylor κατά την οποία οι μάνατζερς σκέπτονταν και αποφάσιζαν, ενώ οι εργάτες μόνο εκτελούσαν τις αποφάσεις, παρήλθε οριστικά.

### **Σημείο 3ο**

**«Μην βασίζεστε στον τελικό έλεγχο για την επίτευξη της ποιότητας»**

Η επιθεώρηση απλά διαπιστώνει το λάθος, η επιδιόρθωση του λάθους αυξάνει σημαντικά το κόστος και μειώνει την παραγωγικότητα.

Πρέπει να αντικατασταθεί η πρακτική της μαζικής επιθεώρησης με την πρακτική της πρόληψης των ελαττωμάτων σε κάθε σημείο της παραγωγικής διαδικασίας και τη συνεχή βελτίωση.

Όλα τα άτομα πρέπει να μνηθούν στη φιλοσοφία ότι τα πράγματα πρέπει να γίνονται σωστά με την πρώτη φορά.

### **Σημείο 4ο**

**«Σταματήστε τη συνήθεια αγοράς των προμηθειών με την χαμηλότερη τιμή»**

Προμήθειες που δεν φέρουν πιστοποιητικά ποιότητας δεν πρέπει να χρησιμοποιούνται. Οι ελαττωματικές πρώτες ύλες θα οδηγήσουν σε ελαττωματικά

---

<sup>32</sup> Deming, W. E., (2002). «Out of the Crisis», The MIT Press, Cambridge Massachusetts London, Second printing, Κεφ. 2<sup>ο</sup>.



προϊόντα, γι' αυτό πρέπει να αναπτυχθεί πνεύμα συνεργασίας και εμπιστοσύνης με τους προμηθευτές.

Ο Deming συνιστά την εκλογή ενός μοναδικού προμηθευτή για κάθε είδος υλικών, με βάση τα στατιστικά δεδομένα του κύκλου ανατροφοδότησης της διεργασίας του προμηθευτή<sup>33</sup>.

### **Σημείο 5ο**

#### **«Βελτιώστε συνέχεια το σύστημα παραγωγής και υπηρεσιών»**

Προσπάθησε συνεχώς να μειώνεις τη μεταβλητότητα των προϊόντων και των υπηρεσιών για να πετύχεις υψηλότερη ποιότητα με το χαμηλότερο κόστος.

Η διαδικασία βελτίωσης της ποιότητας δεν πρέπει να σταματά ποτέ και με την παράλληλη χρήση στατιστικών τεχνικών να στοχεύει όχι μόνο στην πλήρη ικανοποίηση των αναγκών του πελάτη, αλλά και στην πρόβλεψη των μελλοντικών του αναγκών<sup>34</sup>.

### **Σημείο 6ο**

#### **«Καθιέρωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων στο χώρο εργασίας για όλους τους εργαζόμενους»**

Η διοίκηση πρέπει να οργανώνει προγράμματα εκπαίδευσης για τους νεοεισερχόμενους υπαλλήλους, προκειμένου να εξοικειωθούν με το καινούριο αντικείμενό τους, καθώς επίσης και επιμορφωτικά σεμινάρια για το υπόλοιπο προσωπικό και τα ίδια τα ανώτερα στελέχη του οργανισμού.

Η εκπαίδευση συνιστά απαραίτητο εργαλείο για τη βελτίωση των διαδικασιών, τη χρησιμοποίηση των εργαλείων ποιότητας, που βοηθούν τα άτομα στη σωστή λήψη αποφάσεων και στην επίλυση των προβλημάτων του οργανισμού<sup>35</sup>.

### **Σημείο 7ο**

#### **«Υιοθέτησε μοντέρνους τρόπους επίβλεψης και ηγεσίας»**

Η μοντέρνα ηγεσία πρέπει να διασφαλίζει την ποιότητα, την παραγωγικότητα και την απόδοση των ανθρώπων.

Να υποστηρίζει τα άτομα, να καθοδηγεί, να παρακινεί με το παράδειγμά της περισσότερο παρά με το φόβο, να συμβουλεύει παρά να επικρίνει και να προωθεί την ομαδική εργασία και το πνεύμα της αμοιβαίας εμπιστοσύνης.

### **Σημείο 8ο**

#### **«Εξάλειψε το φόβο»**

Ο φόβος λειτουργεί ανασταλτικά στη δημιουργικότητα των υπαλλήλων και αποτελεί εμπόδιο στη συνεχή βελτίωση και την καινοτομία.

---

<sup>33</sup> Λογοθέτη, Ν. ό.π. σελ 60.

<sup>34</sup> Τσέκου, Θ. «Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στις Δημόσιες Υπηρεσίες», από εισήγηση στο ΙΝ. ΕΠ. του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης.

<sup>35</sup> Ζαβλανό, Μ, ο.π. σελ. 41.

Πρέπει γρήγορα να αντικατασταθεί από τον αμοιβαίο σεβασμό, την εμπιστοσύνη και τη συνεργασία.

### **Σημείο 9ο**

#### **«Εξάλειψε τα εμπόδια μεταξύ των τμημάτων»**

Τα εμπόδια και οι διαχωριστικές γραμμές που υπάρχουν μεταξύ των διαφόρων τμημάτων της επιχείρησης πρέπει να καταργηθούν και τα άτομα να μάθουν να δουλεύουν σαν μια ομάδα.

Ο ανταγωνισμός θα πρέπει να παραχωρήσει τη θέση του στη συνεργασία.

Ο καθένας μέσα στον οργανισμό είναι «πελάτης» κάποιου άλλου στη γραμμή παραγωγής και όσο πιο γρήγορα γίνει αντιληπτό, τόσο μεγαλύτερες ελπίδες υπάρχουν να δημιουργηθεί ομαδικό πνεύμα συνεργασίας<sup>36</sup>.

### **Σημείο 10ο**

#### **«Εξάλειψε τη χρήση συνθημάτων, αφισών και παράλογων προτροπών, που ζητούν νέα επίπεδα παραγωγικότητας, χωρίς να παρέχουν καλύτερες μεθόδους.**

Ο Deming ισχυρίζεται ότι η διοίκηση πρέπει να δώσει στους ανθρώπους τα μέσα για «να εργάζονται πιο έξυπνα και όχι πιο σκληρά».

Οι αυθαίρετοι στόχοι, που δε συνοδεύονται από ένα «οδικό χάρτη» για την πραγματοποίησή τους συνήθως είναι αντιπαραγωγικοί.

Οι άνθρωποι κατά τον Deming κάνουν ό,τι μπορούν, καμία πραγματική βελτίωση δεν μπορεί να προκύψει από διαφημιστικά κόλπα της διοίκησης, διότι όταν ένα «σύστημα μειονεκτεί» δεν μπορεί να προσφέρει καμία ευκαιρία στους ανθρώπους του<sup>37</sup>.

### **Σημείο 11ο**

#### **«Εξάλειψε τα πρότυπα εργασίας και τους αυθαίρετους αριθμητικούς στόχους»**

Αποφύγετε τη διοίκηση μέσω αντικειμενικών σκοπών Management by objective (MBO), δώστε έμφαση στην ποιότητα και όχι στην ποσότητα.

Η επίτευξη ενός στόχου δεν αποτελεί την ύψιστη επιτυχία, διότι πάντα υπάρχει χώρος για περαιτέρω βελτίωση.

Για να αυξηθεί η ποιότητα και η παραγωγικότητα πρέπει να αντικατασταθούν τα πρότυπα εργασίας από μια αποτελεσματική και ικανή ηγεσία.

Το μάνατζμεντ μέσω αντικειμενικών σκοπών πρέπει να αντικατασταθεί από το μάνατζμεντ μέσω των στόχων βελτίωσης.

Η στοχοθεσία πρέπει να είναι προϊόν συναινετικής και συμμετοχικής διαδικασίας όλων των εμπλεκόμενων μερών, που θα ενισχύεται διαρκώς από συνεχή εκπαίδευση<sup>38</sup>.

---

<sup>36</sup> Λογοθέτη Ν. ό.π. σελ 67.

<sup>37</sup> Deming, W. E. , ο.π. κεφ. 2°, σελ. 65-70.

<sup>38</sup> ο.π. σελ. 71-76.

## **Σημείο 12ο**

### **«Εξασφάλισε την υπερηφάνεια του εργαζόμενου για τη δουλειά του»**

Η εξάλειψη των εμποδίων, η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης ενισχύουν την επικοινωνία και τη συνεργασία των ανθρώπων.

Ο Deming πιστεύει ότι ένα από τα μεγαλύτερα εμπόδια στην πραγματοποίηση των ανωτέρω, είναι η αξιολόγηση της επίδοσης των υπαλλήλων.

Η συνεχής εκπαίδευση, η ανοιχτή επικοινωνία, η ανάπτυξη των προσωπικών ικανοτήτων, η συνεργασία και η αμοιβαία εμπιστοσύνη, βοηθά το άτομο να αυξήσει την απόδοσή του, χωρίς την ύπαρξη της συνεχούς αξιολόγησης.

## **Σημείο 13ο**

### **«Εφάρμοσε ένα πρόγραμμα συνεχούς εκπαίδευσης και αυτοβελτίωσης για κάθε εργαζόμενο»**

Το σημείο 13ο διαφέρει αρκετά από το σημείο 6ο, καθότι το σημείο 6ο αναφέρεται στη θεμελίωση της εκπαίδευσης για τη διοίκηση και τους νέους υπαλλήλους με σκοπό να βοηθηθούν στα νέα τους καθήκοντα, ενώ το 13ο σημείο αφορά τη διαρκή επανεκπαίδευση και τη βελτίωση όλων.

Αν οι επιχειρήσεις και οι οργανισμοί επιθυμούν τη μακρόχρονη επιβίωσή τους θα πρέπει να θεωρούν την επανεκπαίδευση των υπαλλήλων ως επένδυση και όχι ως έξοδο και να συμπεριφέρονται προς τους ανθρώπους τους σαν να είναι κεφάλαιο της επιχείρησης και όχι εμπόρευμα<sup>39</sup>.

## **Σημείο 14ο**

### **«Εξασφάλισε την υποστήριξη των ανωτέρων διοικητικών στελεχών για τη υλοποίηση των παραπάνω σημείων της νέας φιλοσοφίας»**

« Η ποιότητα, όπως υποστηρίζει ο Deming δημιουργείται στην αίθουσα του Διοικητικού Συμβουλίου ... και όμως ... οι περιορισμοί της ποιότητας δημιουργούνται επίσης στην αίθουσα του Διοικητικού Συμβουλίου».

Η δημιουργία μιας σταθερής δομής στην κορυφή του μανάτζμεντ, που με την πλήρη δέσμευσή του, θα υποδείξει τον τρόπο για τη διαρκή βελτίωση και το μετασχηματισμό.

Σχολιάζοντας τα 14 σημεία αξίζει να σημειωθεί, ότι πρέπει να ιδωθούν περισσότερο ως μια μακροπρόθεσμη τακτική και στόχο ενός οργανισμού, παρά ως ένα σύνολο κανόνων.

## **2.3. Τα θανάσιμα αμαρτήματα και οι ασθένειες του management**

Εκτός των 14 σημείων, τα οποία μπορούν πράγματι να μετασχηματίσουν επιχειρήσεις και οργανισμούς ο Deming κάνει λόγο για κάποιες κακές πρακτικές, που τις χαρακτηρίζει ως «ασυγχώρητα αμαρτήματα ή Θανάσιμα Νοσήματα».

Τα νοσήματα αυτά είναι τα εξής :

---

<sup>39</sup> Λογοθέτη Ν. ό.π. σελ 75.

## **1. Έλλειψη σταθερότητας**

Η ασθένεια αυτή θεωρείται η καταστροφικότερη για την ποιότητα. Ο Deming αναρωτιέται «πώς είναι δυνατό μια επιχείρηση να παραμένει στον επιχειρηματικό χώρο και να παρέχει εργασία, όταν δεν έχει ως σταθερή επιδίωξη το να σχεδιάζει προϊόντα και υπηρεσίες για τα οποία θα υπάρχει μια αγορά»;

Η σταθερότητα του προσωπικού της εκπαίδευσης, η οποία ταλανίζεται σοβαρά από το θεσμό των αποσπάσεων και μεταθέσεων, θα πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη για τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

## **2. Η έμφαση στα βραχυπρόθεσμα οφέλη**

Ένας οργανισμός πάντα θα πρέπει να προγραμματίζει για το μέλλον και να μη σκέπτεται βραχυπρόθεσμα.

Η μακροπρόθεσμη επιβίωση και ανάπτυξη θα πρέπει να αποτελεί αυτοσκοπό κάθε οργανισμού.

## **3. Αξιολόγηση της απόδοσης**

Οι συνέπειες από τη μέτρηση της απόδοσης ή της βαθμολόγησης μπορεί να είναι καταστροφικές.

Η αξιολόγηση είναι κατά βάση υποκειμενική και μπορεί να προκαλέσει πίκρα, να καταστρέψει την ομαδική εργασία, να δημιουργήσει φόβο και να εξοβελίσει την αμοιβαία εμπιστοσύνη.

## **4. Η μετακίνηση των ανωτάτων στελεχών**

Η μετακίνησή τους δημιουργεί αστάθεια, οδηγεί σε εσφαλμένες αποφάσεις, επειδή δεν υπάρχει βαθιά γνώση των προβλημάτων και εμποδίζει τη δέσμευσή τους σε οποιαδήποτε πολιτική βελτίωσης<sup>40</sup>.

## **5. Διοίκηση με τη χρησιμοποίηση ορατών μόνο αριθμών**

Ο δρ. Lloyd Nelson, διευθυντής της στατιστικής επιστήμης στο Nashua Corporation, είπε ότι οι σημαντικότεροι αριθμοί για τη διοίκηση πιθανότατα να είναι άγνωστοι και μη αναγνωρίσιμοι<sup>41</sup>.

Πώς για παράδειγμα μπορεί να μετρηθεί η δυσαρέσκεια του πελάτη και η απώλεια μεριδίου αγοράς εξαιτίας της κακής ποιότητας των προϊόντων και των υπηρεσιών.

Η θεραπεία των ανωτέρω νοσημάτων, όπως ισχυρίζεται ο Deming πρέπει να προέλθει από τα ανώτατα στελέχη της διοίκησης, δεδομένου ότι το 85% των προβλημάτων βαρύνει το σύστημα διοίκησης και το 15% είναι ευθύνη του εργατικού δυναμικού.

---

<sup>40</sup> Deming, W. E. , ό.π. κεφ. 3ο.

<sup>41</sup> Λογοθέτη Ν. ό.π. σελ 80.

## 2.4. Η προσέγγιση του Juran

Ο Δρ. Joseph Juran Αμερικανός Βαλκανικής καταγωγής ακολούθησε μια πολύμορφη καριέρα ως μηχανικός, στέλεχος βιομηχανίας, κυβερνητικό στέλεχος διαχείρισης, καθηγητής Πανεπιστημίου και σύμβουλος μάνατζμεντ.

Το 1951 εκδίδει «Το Εγχειρίδιο του Ελέγχου Ποιότητας» με το οποίο γίνεται παγκοσμίως γνωστός.

Τα βιβλία του « Προσχεδιασμός Ποιότητας και Ανάλυση», «Μάνατζμεντ Ποιότητας» και «Το Εγχειρίδιο του Ελέγχου Ποιότητας» μεταφράστηκαν σε 13 γλώσσες.

Έχει συγγράψει συνολικά δώδεκα βιβλία προσφέροντας μεγάλο πλούτο στη «λογοτεχνία» του μάνατζμεντ μεταξύ των οποίων αναφέρονται ως σπουδαιότερα: «Το Ανώτερο Μάνατζμεντ και η Ποιότητα», «Η Σημαντική Βελτίωση στο Μάνατζμεντ» και το πιο πρόσφατο «Ο Juran για τον Προ-σχεδιασμό της Ποιότητας»<sup>42</sup>.

Προσκλήθηκε στην Ιαπωνία το 1954 όπως και ο Deming για να πραγματοποιήσει διαλέξεις και σεμινάρια σε μεσαία και ανώτερα στελέχη επιχειρήσεων και οργανισμών.

Κατά τον Juran «Η ποιότητα δεν συμβαίνει κατά τύχη αλλά πρέπει να προσχεδιαστεί»<sup>43</sup>. Όλη η θεωρία του επικεντρώνεται σε τρεις βασικές διαδικασίες, τις οποίες αποκαλεί «**Η τριλογία της ποιότητας**» και είναι οι παρακάτω:

### **A) Ο Προγραμματισμός της ποιότητας**

Στη διαδικασία αυτή πρέπει αρχικά να προσδιοριστούν οι πελάτες και οι ανάγκες τους. Ο Juran διακρίνει τους πελάτες σε εξωτερικούς (τους αποδέκτες του τελικού προϊόντος/υπηρεσίας) και εσωτερικούς (όλους τους εργαζόμενους μέσα στον οργανισμό, που συμμετέχουν στην παραγωγική διαδικασία). Στη συνέχεια να αναπτυχθεί ένα προϊόν, που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των πελατών, να βελτιστοποιηθεί η διεργασία που το παράγει και στη συνέχεια να μεταφερθεί στο λειτουργικό στάδιο.

### **B) Ο έλεγχος της ποιότητας**

Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει τη διατύπωση των προτύπων απόδοσης, την αξιολόγηση της πραγματικής απόδοσης του προϊόντος, τη σύγκριση της πραγματικής απόδοσης, με βάση τα πρότυπα που θέσαμε και τις διορθωτικές ενέργειες που απαιτούνται στην περίπτωση που υπάρχει απόκλιση μεταξύ των δύο καταστάσεων<sup>44</sup>.

### **Γ) Η βελτίωση της ποιότητας**

Ο Juran πιστεύει ότι όσο κι' αν επιθυμούμε την πολυπόθητη βελτίωση, αυτή δεν θα έρθει, αν προηγουμένως δεν επιλεγούν τα προγραμματισμένα έργα και δεν αποσαφηνιστούν πλήρως τα καθήκοντα ενός εκάστου.

---

<sup>42</sup> Λογοθέτη Ν. ό.π. σελ 97.

<sup>43</sup> Juran, J. M., (1981) "Management of Quality" 4<sup>th</sup> ed., Juran Institute Wilton, CT, σελ 156-160.

<sup>44</sup> Ζαβλανό, Μ, ο.π. σελ. 49.

Αν ο Deming με τη θεωρία του και τις αρχές του αναπαριστά ζωγραφικά την κατάσταση στην οποία πρέπει να φθάσει ένας οργανισμός, ο Juran παρέχει τα απαραίτητα εργαλεία και το «χάρτη» που πρέπει να ακολουθήσει κανείς<sup>45</sup>.

Επιχειρεί να εφαρμόσει τις απόψεις του μέσα στις τρέχουσες πρακτικές του μάνατζμεντ με μια σειρά προγραμματισμένα μέτρα για την πραγματοποίηση βελτιώσεων και την επίλυση των προβλημάτων.

## **2.5. Ο Crosby και η συμβολή του στη διοίκηση ολικής ποιότητας**

Ο Αμερικανός Philip Crosby θεωρείται ένας από τους «γκουρού της ποιότητας», ο οποίος έγινε ευρύτερα γνωστός σε σχέση με τις ιδέες του περί «μηδέν ελαττωμάτων» (zero defects) και του «φτιάξε το προϊόν σωστά από την αρχή».

Η φιλοσοφία του για τη διοίκηση της ποιότητας εκφράζεται μέσα από τις «Τέσσερις Απόλυτες Θέσεις»:

α) Η ποιότητα ορίζεται ως συμμόρφωση στις απαιτήσεις του πελάτη και όχι στο πόσο καλό είναι κάτι<sup>46</sup>.

β) Η ποιότητα επιτυγχάνεται με την πρόληψη λαθών και όχι με τον έλεγχο και την αξιολόγηση μετά το πέρας της παραγωγής.

γ) Το πρότυπο απόδοσης είναι τα μηδέν ελαττώματα και όχι ένα επίπεδο αποδεκτής ποιότητας.

δ) Η μέτρηση της ποιότητας πρέπει να γίνεται με βάση το κόστος της μη συμμόρφωσης στις απαιτήσεις του πελάτη και όχι σε δείκτες<sup>47</sup>.

Ο Crosby υποστηρίζει ότι η ποιότητα μειώνει το κόστος παραγωγής και σύμφωνα με τον κανόνα 1 – 10 – 100 το κόστος είναι ανάλογο με τη θέση και το χρόνο στον οποίο ανιχνεύεται και διορθώνεται το λάθος<sup>48</sup>.

Έτσι αν ένα σφάλμα ανακαλυφθεί στη θέση και τη στιγμή που γίνεται θα κοστίσει 1%, αν πάλι διαπιστωθεί και διορθωθεί αφού έχει φύγει από το τμήμα που έγινε, αλλά μέσα στην επιχείρηση, θα κοστίσει δέκα φορές περισσότερο και τέλος αν διαπιστωθεί όταν φτάσει στον πελάτη θα κοστίσει εκατό φορές περισσότερο απ' ό,τι θα κόστιζε αρχικά.

Η φιλοσοφία του είναι «να επενδύεις τώρα στην ποιότητα για να μην πληρώσεις αργότερα».

**Έχει υιοθετήσει 14 βήματα για τη βελτίωση της ποιότητας :**

1. Δέσμευση της διοίκησης.
2. Δημιουργία ομάδας βελτίωσης της ποιότητας.
3. Μέτρηση της ποιότητας.
4. Αξιολόγηση κόστους ποιότητας.
5. Ενημέρωση για την ποιότητα.

<sup>45</sup> Λογοθέτη Ν. ό.π. σελ 118.

<sup>46</sup> Δερβιτσιώτη Κ. (2001), ό.π. σελ. 64-65

<sup>47</sup> ό.π. σελ. 70.

<sup>48</sup> Ζαβλανό, Μ., ό.π. σελ 51

6. Διορθωτικές ενέργειες.
7. Σχεδιασμός για μηδέν ελαττώματα.
8. Εκπαίδευση των εργαζομένων.
9. Ημέρα αφιερωμένη στο «μηδέν σφάλματα»
10. Καθορισμός στόχων.
11. Εξάλειψη των αιτίων του λάθους.
12. Αναγνώριση των ατόμων που προσφέρουν.
13. Συμβούλιο ποιότητας.
14. Κάντε τα πάλι όλα από την αρχή.

## **2.6. Η προσέγγιση του Feigenbaum**

Ο δόκτωρ Armand V. Feigenbaum γνωστός στους Ιάπωνες από το 1951 με τα βιβλία του «Ολικός Έλεγχος Ποιότητας» και «Έλεγχος Ποιότητας: Αρχές, Πρακτικές και Διαχείριση», μιλά για μια «ολική» προσέγγιση της ποιότητας, κατά την οποία όλοι καθίστανται υπεύθυνοι σε κάθε διαδικασία παραγωγική ή μη.

Κατά τον Feigenbaum απαιτείται ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης και συμμετοχής για την ποιότητα, το οποίο θα υποστηρίζεται από την ανώτατη διοίκηση και θα στοχεύει στην παρακίνηση του εργατικού δυναμικού.

Διατύπωσε την άποψη ότι η ποιότητα δεν αποτελείται μόνο από τεχνικές και εργαλεία, αλλά συνιστά μια συνολική θεώρηση προγραμματισμού, υλοποίησης και αξιολόγησης διαδικασιών<sup>49</sup>.

## **2.7. Ο Ishikawa και η διοίκηση ολικής ποιότητας**

Ο Kaoru Ishikawa έγραψε «προσγειωμένα» εγχειρίδια για τα μέλη των Κύκλων Ποιότητας, που αναφέρονται σε απλές στατιστικές τεχνικές για τη συλλογή και παρουσίαση δεδομένων<sup>50</sup>.

Ο Ishikawa καθόρισε τα έξι χαρακτηριστικά της ποιοτικής εργασίας ως εξής :

1. Πρόγραμμα ποιοτικού ελέγχου σ' όλο τον οργανισμό.
2. Ποιοτικός έλεγχος της ανώτατης διοίκησης.
3. Βιομηχανική εκπαίδευση και κατάρτιση.
4. Δραστηριότητες των κύκλων ποιότητας.
5. Προωθητικές δραστηριότητες ποιοτικού ελέγχου σ' όλη τη χώρα.
6. Εφαρμογή των στατιστικών τεχνικών<sup>51</sup>.

Οι προσπάθειες του δεν περιορίζονταν μόνο στον έλεγχο και τη βελτίωση του τελικού προϊόντος, αλλά και στο μάνατζμεντ του οργανισμού.

---

<sup>49</sup> ό.π. σελ 52.

<sup>50</sup> Λογοθέτη Ν. ό.π. σελ 141.

<sup>51</sup> Gower, ό.π., σελ. 557.

## **2.8. Η φιλοσοφία του Kaizen**

Ο Masaaki Imai όλες τις θεωρίες, τις τεχνικές και τα εργαλεία γύρω από το μάνατζμεντ, που ίσχυσαν στην Ιαπωνία τα απέδωσε με τον όρο Kaizen.

Kaizen είναι Γιαπωνέζικη λέξη<sup>52</sup> που σημαίνει την συνεχιζόμενη διαδικασία βελτίωσης στο χώρο εργασίας και αφορά όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη. Γενικότερα η πορεία της διαρκούς βελτίωσης που χαρακτηρίζει το Kaizen μπορεί να επεκταθεί και στην προσωπική, την οικογενειακή και την κοινωνική ζωή του κάθε ατόμου<sup>53</sup>.

Η βελτίωση μέσω του Kaizen συνιστά μια μακπρόθεσμη διαδικασία με σαφή προσανατολισμό στη διεργασία και όχι στο αποτέλεσμα. Σύμφωνα με τις πρακτικές του Kaizen τα πάντα θεωρούνται «ατελή», έτσι οι προσπάθειες για περαιτέρω βελτίωση κρίνονται απαραίτητες και συνεχείς.

Πρέπει τέλος να σημειώσουμε ότι το Kaizen αποτελεί τη βάση της Γιαπωνέζικης επιχειρησιακής κουλτούρας, η οποία εμπνεύστηκε από τις αρχές και τη θεωρία του Deming.

Αν η ιδέα του Kaizen θα πρέπει να εφαρμοστεί στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα στο χώρο της μάθησης θα πρέπει να αποβάλλει όλες τις παγίδες, που εμπεριέχει η έννοια της αποδοτικότητας και αντί του όρου της συνεχιζόμενης βελτίωσης να υιοθετηθεί η συνεχιζόμενη μάθηση με ένα χαρούμενο τρόπο<sup>54</sup>.

Τέλος το Kaizen στο χώρο της διοίκησης της εκπαίδευσης θα πρέπει να ξεκινάει από την κορυφή και να διαχέεται σ' ολόκληρο τον οργανισμό, απαιτεί ιδιαίτερα αφοσιωμένη διοίκηση, που να μεταδίδει τη δύναμη της συνεχούς βελτίωσης μέσα από τις διαδικασίες του σχεδιασμού, της επικοινωνίας, της συμμετοχής και της διευκόλυνσης των σχολικών προγραμμάτων<sup>55</sup>.

---

<sup>52</sup> English, Fenwick and Hill, John (1994) Total Quality Education: Transforming Schools Into Learning Places, Corwin Press, INC. California, σελ. 102.

<sup>53</sup> Masaaki, Imai (1986), Kaizen: The key to Japan's competitive success, New York: McGraw-Hill, σελ. 96.

<sup>54</sup> English, F., and Hill, J., ό.π.

<sup>55</sup> Fields, J. (1993) Total Quality for Schools, ASQ, Quality Press, Wisconsin, σελ. 55.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

### ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΟΛΙΚΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

#### 3.1. Γενικό πλαίσιο

Η έλευση της παγκοσμιοποίησης και η απανταχού κραταιά δύναμη της επιστήμης της πληροφορικής, προκάλεσαν το μεγάλο ενδιαφέρον στις ανεπτυγμένες χώρες να αναζητήσουν το σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων με σύγχρονες προδιαγραφές, ενόψει της πρόκλησης της οικονομικής τους επιβίωσης και επιτυχίας.

Οι σύμβουλοι της εκπαιδευτικής πολιτικής των χωρών αυτών προσπαθούν να δημιουργήσουν σχολεία, που να ελέγχονται και να διοικούνται καλύτερα, ώστε να ενισχύσουν το επίπεδο απόδοσης των σπουδαστών – μαθητών τους μέσα σε μια παγκόσμια ανταγωνιστική οικονομία.

Η απάντηση που δόθηκε σε Αγγλία και σε Ουαλία ενόψει της εκπαιδευτικής κρίσης, ήταν μεγάλης σημασίας κυβερνητικές αλλαγές στο σύστημα ελέγχου και στον τομέα της εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, που έπρεπε να διδαχθούν.

Μέχρι και πρόσφατα στις παραπάνω χώρες η αναφορά της λέξης «ποιότητα» ήταν ελάχιστη και ούτε υπήρχε στις προθέσεις της κυβέρνησης να χρησιμοποιηθεί η διοίκηση ολικής ποιότητας ως μια εναλλακτική στρατηγική μάλιστα στις νέες περιστάσεις<sup>56</sup>.

Την ίδια περίοδο στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής παρατηρείται η ίδια κρίση στο σύστημα παροχής δημόσιας εκπαίδευσης και ο Λευκός Οίκος τον Απρίλιο του 1991 προχωρεί στη ανακοίνωση προγράμματος με τον τίτλο «Εκπαίδευση 2000»<sup>57</sup>, που αποτελείται από έξι εθνικούς στόχους εκπαίδευσης με χρονοδιάγραμμα ολοκλήρωσης το έτος 2000.

Σύνθημα του προγράμματος ήταν «καλύτερα και πιο υπεύθυνα σχολεία», η εν λόγω πρωτοβουλία απέτυχε εξαιτίας του Πολέμου του Κόλπου<sup>58</sup>.

Παρόλα αυτά η συνεχιζόμενη επιρροή και οι διάφορες εκθέσεις πολιτικής επεσήμαναν ότι η εκπαίδευση πρέπει να διδάξει εκείνες τις δεξιότητες, οι οποίες είναι απαραίτητες στις θέσεις εργασίας και ανταποκρίνονται στις προκλήσεις της παγκόσμιας οικονομίας, καθοδηγούμενη όλο και περισσότερο από τις αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας.

Η έκθεση «SCANS» του 1991<sup>59</sup> διακρίνει πέντε ικανότητες, οι οποίες μαζί με τη θεμελίωση τριών ειδών δεξιοτήτων και προσωπικών ιδιοτήτων του ατόμου, βρίσκονται σήμερα στην καρδιά της απόδοσης εργασίας.

Αναφέρουμε παρακάτω τις απαιτούμενες ικανότητες κατά την έκθεση «SCANS<sup>60</sup>», οι οποίες συμβάλλουν στην ουσιαστική προετοιμασία όλων των νέων και θα πρέπει να συνιστούν αναπόσπαστο μέρος της σχολικής ζωής κάθε νέου προσώπου :

<sup>56</sup> Morgan, C. and Murgatroyd, St., (1994) «Total Quality Management in the public sector : an international perspective», Open University Press, Κεφ. 5<sup>ο</sup> σελ. 95.

<sup>57</sup> ό.π., σελ. 96.

<sup>58</sup> ό.π.

<sup>59</sup> ό.π., σελ. 97.

1. **Ικανότητα διαχείρισης πόρων:** Η ικανότητα κατανομής χρόνου, χρημάτων, υλικών, χώρου και προσωπικού.
2. **Δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας και συνεργασίας:** Η ικανότητα εργασίας σε ομάδες, η διδασκαλία των συνεργατών του, η εξυπηρέτηση των πελατών, η ηγεσία, η ικανότητα διαπραγμάτευσης και η συνεργασία με ανθρώπους διαφορετικής κουλτούρας και καταγωγής.
3. **Ικανότητα αποτελεσματικής Διαχείρισης της Πληροφορίας:** Η ικανότητα απόκτησης και αξιολόγησης δεδομένων, η οργάνωση και συντήρηση αρχείων, η ερμηνεία και η μετάδοση της πληροφορίας, καθώς και η χρησιμοποίηση των computers για την επεξεργασία της πληροφορίας.
4. **Ικανότητα διαχείρισης συστημάτων:** Η κατανόηση των κοινωνικών, οργανωτικών και τεχνολογικών συστημάτων, η δυνατότητα του ατόμου να εποπτεύει και να διορθώνει την επίδοσή τους καθώς και η επάρκεια γνώσεων για το σχεδιασμό και την περαιτέρω βελτίωση των συστημάτων.
5. **Διαχείριση της τεχνολογίας:** Η ικανότητα του ατόμου να μπορεί να επιλέγει τα κατάλληλα εργαλεία και τα τεχνολογικά μέσα για τους συγκεκριμένους στόχους και οι απαραίτητες γνώσεις στην διόρθωση των προβλημάτων τεχνολογίας.

Πέραν των προαναφερομένων ικανοτήτων η έκθεση «SCANS» αναφέρεται και στη θεμελίωση συγκεκριμένων δεξιοτήτων και προσωπικών γνωρισμάτων του ατόμου ως εξής:

1. **Θεμελίωση βασικών δεξιοτήτων:** Η κατάκτηση της ανάγνωσης, γραφής, αρίθμησης, λόγου και ακρόασης.
2. **Θεμελίωση δεξιοτήτων σκέψης:** Η καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης, η απόκτηση ικανότητας για τη λήψη αποφάσεων, την επίλυση προβλημάτων καθώς και η γνώση του πως να μαθαίνω και να σκέπτομαι.
3. **Θεμελίωση προσωπικών γνωρισμάτων:** όπως της ατομικής υπευθυνότητας, της κοινωνικότητας, της αυτοεκτίμησης, του αυτοελέγχου και της ακεραιότητας του ατόμου.

Το όραμα της διακήρυξης του Προέδρου Clinton<sup>61</sup> τον Ιανουάριο του 1993 για την εκπαίδευση επεσήμανε τις ευθύνες της ηγεσίας και όλων των παραγόντων που εμπλέκονται στη διαδικασία μάθησης και ως ουσιαστικό βήμα για το μετασχηματισμό της εκπαίδευσης προτείνει την εξουσιοδότηση και ενίσχυση των σχολικών επιτροπών, εποπτών, διευθυντών, δασκάλων και τοπικής κοινότητας με τα κατάλληλα εργαλεία που απαιτούνται για τη δημιουργία ενός νέου και πρόσφορου κλίματος.

Ήδη από το 1993 κορυφαίοι ακαδημαϊκοί συγγραφείς σε Η.Π.Α και Αγγλία είχαν προτείνει την εφαρμογή των αρχών της Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση<sup>62</sup>.

---

<sup>60</sup> «SCANS» Secretary Commission on Achievement Skills, report 1991.

<sup>61</sup> Murgatroyd S. , Morgan C.(1994), ό.π., σελ. 97.

<sup>62</sup> ό.π., κεφ. 3ο .

### **3.2. Οι προκλήσεις στην υιοθέτηση και εφαρμογή των αρχών της διοίκησης ολικής ποιότητας στα σχολεία**

Οι ιδιαίτερες προκλήσεις, που καλείται να ξεπεράσει ο κόσμος της εκπαίδευσης, σχετίζονται με την αλλαγή της υπάρχουσας σχολικής κουλτούρας, την αναθεώρηση διαφόρων πολιτιστικών ηθών των σχολικών οργανισμών και των επιμέρους πολιτιστικών υποσυνόλων των διαφόρων επαγγελματικών ομάδων<sup>63</sup> του σχολείου.

Υπάρχουν έξι κατηγορίες<sup>64</sup> «πολιτιστικών προκλήσεων» τις οποίες οφείλει να υπερβεί η σχολική κοινότητα στη διαδικασία της υιοθέτησης των αρχών της ολικής ποιότητας.

#### **A) Απόρριψη των βιομηχανικών μοντέλων και της αντίστοιχης ορολογίας τους, όπως απόρριψη μιας «αντι-μάνατζμεντ» τάσης.**

Κατά το παρελθόν σ' όλες σχεδόν τις προηγμένες χώρες επικράτησε μια αρνητική στάση στην υιοθέτηση διαφόρων τεχνικών από το χώρο του βιομηχανικού μάνατζμεντ, της μετρησιμότητας του αποτελέσματος και στο κυνήγι της αποτελεσματικότητας.

Αυτό συνέβη, πιστεύουμε εξαιτίας των ορθών αντιλήψεων που επικράτησαν στο χώρο της εκπαίδευσης για τις συνέπειες των απάνθρωπων παραμέτρων που συνόδευσαν τη μαζικοποίηση της βιομηχανικής παραγωγής.

Η «αντι – μάνατζμεντ»<sup>65</sup> στάση και η συνεπαγόμενη απόρριψη της χρήσης των όρων, όπως «απόδοση», «προϊόν», «πελάτης», «μέτρηση», σχετίζεται περισσότερο με το περιεχόμενο της αγωγής και της μόρφωσης των εκπαιδευτικών, που προάγει ένα αλτρουιστικό μοντέλο εκπαίδευσης αυστηρά εξατομικευμένο, χωρίς να λαμβάνει υπόψη του τις επιταγές και τα αιτήματα της οικονομικής εποχής.

Αντίθετα το ζητούμενο είναι το πως θα αξιοποιηθούν τα θετικά στοιχεία του μάνατζμεντ με την εισαγωγή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας και παράλληλα να ενισχυθεί ο ανθρωποκεντρικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης, μειώνοντας το στοιχείο του τυχαίου και διευρύνοντας τις δυνατότητες να λειτουργεί ανθρωπιστικά προς όλους τους μαθητές.

#### **B) Απόρριψη της κρατούσας παράδοσης για ατομική υπευθυνότητα και υιοθέτηση της συλλογικής υπευθυνότητας για την ποιότητα.**

Η αυτονομία των εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη, όπως και κάθε επαγγελματία στο χώρο του, μπορεί να τους οδηγήσει στον προσδιορισμό της έννοιας της ποιότητας με βάση μόνο τις αλτρουιστικού χαρακτήρα σχέσεις που μπορούν να αναπτύξουν με τους μαθητές τους.

Σε αντίθεση με αυτή την πρακτική η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας προσπαθεί να προάγει συλλογικές ή πλατιά οργανωτικές διαστάσεις της ποιότητας. Οι μεμονωμένες διαδικασίες υποσκάπτουν τη σταθερότητα και τη συνοχή της ποιότητας.

---

<sup>63</sup> ό.π., σ. 98.

<sup>64</sup> ό.π.

<sup>65</sup> Murgatroyd St. and Morgan, C, ό.π., σελ. 99.

### **Γ) Το οργανωτικό πλαίσιο του σχολείου και όχι η τάξη, μπορεί να αποτελέσει το επίκεντρο στην διαδικασία εφαρμογής της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας.**

Παραδοσιακά οι τάξεις αντιμετωπίζονταν ως χώροι επαγγελματικής αυτονομίας με διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης πολύ εσωτερικές και σύνθετες για να αποτελέσουν αντικείμενα διαφόρων τεχνικών του μάνατζμεντ<sup>66</sup>.

Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την παραχώρηση από τους εκπαιδευτικούς των σχολείων της δυνατότητας βελτίωσης της διοίκησης και άλλων οργανωτικών διαδικασιών καθώς και ορισμένων κανόνων συμπεριφοράς και πειθαρχίας για παράδειγμα, πλην των δραστηριοτήτων της τάξης.

Όταν τέτοιες απόψεις περί επαγγελματικής αυτονομίας και «ιερότητας» της τάξης συμμαχούν με τις παραδοσιακές αντιλήψεις του μάνατζμεντ, το σχολείο παραμένει μια «συλλογή» από ξεχωριστούς, υψηλά εξειδικευμένους εκτελεστές και μονάδες που λειτουργούν μέσα σε μια οργανωτική ιεραρχία.

Αντίθετα η προοπτική της Ολικής Ποιότητας με την εστίαση στον πελάτη και στη συνεχή βελτίωση των διαδικασιών, επιμένει στην εφαρμογή αυτών των αρχών και μέσα στην τάξη, αναθεωρώντας όλη την ιδέα του σχολικού μάνατζμεντ.

Ο Tribus προσδιορίζοντας την έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση ισχυρίζεται ότι η διαδικασία της μάθησης θα πρέπει να προσφέρει χαρά και ευχαρίστηση στους μαθητές.

Επειδή η χαρά, όπως τονίζει ο ίδιος συγγραφέας είναι ένα συναίσθημα, που αλλάζει κάθε φορά και κάτι που σε συγκινεί σε μια ηλικία να σου φαίνεται αστείο σε μίαν άλλη ηλικία, ως εκ τούτου οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αγρυπνούν και να βρίσκονται σε συνεχή διάλογο και διαπραγματεύσεις με τους μαθητές τους, για το τι συνιστά ποιότητα κατά τη γνώμη τους.

Οι μαθητές μπορούν να μάθουν μέσα από τα συστήματα και τις διαδικασίες της τάξης, προσφέροντας τις δικές τους απόψεις και κριτικές πάνω στις διαδικασίες με σκοπό να βελτιώσουν την ποιότητα της μάθησης τους.

Επίσης το έργο των εκπαιδευτικών επικεντρώνεται πάνω στα συστήματα μάθησης με σκοπό τη συνεχή τους βελτίωση, στηριζόμενοι στην πολύτιμη βοήθεια και υποστήριξη των μαθητών τους.

### **Δ) Η απόρριψη της παραδοσιακής αντίληψης ότι η επίτευξη της απόδοσης είναι προϊόν εισροών.**

Ένα άλλο χαρακτηριστικό γνώρισμα που επικρατεί στην παραδοσιακή σχολική κουλτούρα είναι ότι η επίτευξη απόδοσης στη διαδικασία της μάθησης εξαρτάται από το επίπεδο των συντελεστών στο σύστημα εισροών, όπως οι πραγματικές ικανότητες των μαθητών, το επίπεδο των πόρων, το μέγεθος της τάξης, το ποσό χρημάτων που διατίθεται για βιβλία κ.α.

Μια σειρά από σημαντικές και αξιόπιστες έρευνες για τη σχολική αποτελεσματικότητα πρόσφατα, έδειξαν ότι δεν υπάρχει ευθεία σχέση με τους συντελεστές εισροών<sup>67</sup>.

---

<sup>66</sup> ό.π. σελ 101.

<sup>67</sup> Rutter et. al. 1979, Reynolds et al. 1980, Smith and Tomlinson 1989, σε Murgatroyd St.and Morgan C., ό.π. σελ. 101.

Οι ανωτέρω ερευνητές απέδειξαν ότι τα αποτελέσματα των σχολείων είναι άσχετα με τους συντελεστές εισροών και υποδεικνύουν ως πιο πιθανόν υπεύθυνους παράγοντες στην επίτευξη της αποτελεσματικότητας του σχολείου τις πολιτιστικές αξίες που διαμορφώνουν την υφιστάμενη σχολική κουλτούρα και τις διαδικασίες του μάνατζμεντ.

### **Ε) Απόρριψη της αντίληψης ότι «τα πάμε πολύ καλά στις παρούσες συνθήκες»**

Πολλά εκπαιδευτικά κατεστημένα μπορούν να αποδείξουν ότι με βάση τα παραδοσιακά χρησιμοποιούμενα μέτρα τα καταφέρνουν πολύ καλά και αυτό προκύπτει, όπως ισχυρίζονται από τους πίνακες των εξετάσεων, τη σχολική παρακολούθηση καθώς και από τον αριθμό των γονέων που προσέρχονται στις καθορισμένες συναντήσεις του σχολείου.

Οι παραπάνω λόγοι θα μπορούσαν να προβληθούν ως σκληρές αντιρρήσεις και ενστάσεις στην υιοθέτηση των αρχών της Ολικής Ποιότητας, αντανακλώντας τη θέση ότι εφόσον πράττουμε ορθά, πάντα θα επιτυγχάνουμε αυτό που επιδιώκουμε και αυτό είναι που μας ικανοποιεί.

Αντίθετα η εισαγωγή της Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση απαιτεί βελτιώσεις πέραν των ικανοποιητικών επιπέδων επίτευξης και υποστηρίζει ότι η συνεχής έρευνα για την ποιότητα προκαλεί την στοχοθεσία στο χώρο της εκπαίδευσης ή σε άλλο φορέα του δημόσιου τομέα, δεδομένου ότι οι στόχοι μπορούν να θεωρηθούν «εξωφρενικοί», συγκρινόμενοι με τα προηγούμενα στάνταρντ.

Πρέπει να σημειωθεί ότι η απουσία δυσαρέσκειας<sup>68</sup> δεν αποτελεί ικανή απόδειξη για την θετική ικανοποίηση των πελατών – χρηστών και των επιπέδων επίτευξης της ποιότητας.

### **ΣΤ) Εγκατάλειψη του συγκεντρωτισμού, ως μοντέλου διοίκησης της σχολικής μονάδας.**

Σ' όλες τις προηγμένες δημοκρατίες το παραδοσιακό πλαίσιο σχολικής διοίκησης αλλάζει, μέσω κυβερνητικών αλλαγών για τη διασφάλιση καλύτερης απόδοσης και βελτίωσης της ποιότητας στα μάτια των εμπλεκόμενων μερών.

Το πλαίσιο, που δημιουργείται μπορεί να χαρακτηριστεί ως μια «οιωνεί – αγορά», που απαιτεί διαφορετική στρατηγική μάνατζμεντ και διαφορετικές τεχνικές.

Η νέα κουλτούρα της Ολικής Ποιότητας, εκχωρεί σημαντικές πρωτοβουλίες σε προσωπικό και μαθητές, ενισχύει την ατομική πρωτοβουλία, την ανάληψη ρίσκου, την ανοχή των αντιθέσεων και τα υψηλά επίπεδα οριζόντιας επικοινωνίας.

Αντί μιας ηγεσίας, η οποία θα διατάσσει, απαιτεί μια ηγεσία, η οποία θα διευκολύνει και θα λειτουργεί ως μέντορας, μια ηγεσία που μπορεί να δημιουργήσει ένα περιβάλλον μέσα στο οποίο κάθε πρόσωπο μπορεί να καταστεί διαχειριστής των διαδικασιών, να προΐσταται στο μετασχηματισμό των εισροών σε εκροές και της ευρύτερης απόδοσης του συστήματος<sup>69</sup>.

Οι προκλήσεις που καλείται ο εκπαιδευτικός κόσμος να αντιμετωπίσει έχουν να κάνουν με τα υφιστάμενα πολιτιστικά ήθη και συνήθως εκφράζονται με μια

<sup>68</sup> Murgatroyd St.and Morgan C., ό.π., σελ 102-103.

<sup>69</sup> ό.π.

προδιάθεση να κρατούν τον ορισμό της ποιότητας γενικό και αφηρημένο και να αποφεύγουν τη θεωρητικοποίηση της ποιότητας ως αντιλήψεις των πελατών.

Η προδιάθεση αυτή ενισχύεται και απ' το γεγονός της καθυστέρησης<sup>70</sup> να αποδεχθούν πλήρως την έννοια της αλυσίδας του εσωτερικού πελάτη – προμηθευτή, την απουσία της συστηματικής αξιολόγησης και την προκατάληψη ως προς την συγκέντρωση δεδομένων.

Όλα τα προαναφερόμενα πολιτιστικά ήθη κρίνονται εχθρικά για την εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας και η πρόκληση της υπέρβασής τους καθορίζει και το βαθμό της επιτυχούς εφαρμογής της.

Ο Hofstede και οι συνεργάτες του<sup>71</sup> έδειξαν ότι η οργανωτική κουλτούρα κάθε δημόσιου οργανισμού άρα και του σχολείου περιέχει κάποιες εκδηλώσεις, που σχετίζονται με διάφορα σύμβολα όπως λέξεις, εικόνες, αντικείμενα με ιδιαίτερο νόημα για το τι είναι πολύτιμο, διάφοροι ήρωες όπως πρόσωπα με σπουδαία χαρακτηριστικά, που λειτουργούν ως επιθυμητά πρότυπα συμπεριφοράς και αποδοτικότητας.

Ακόμα ο Hofstede και οι συνεργάτες του μιλούν για κάποιες αξίες, που αναφέρονται στο τι είναι καλό ή κακό, φυσικό ή μη, λογικό ή παράλογο καθώς και σε κάποιες τελετουργικές συνήθειες, δηλαδή δραστηριότητες συλλογικής μορφής όπως η σχολική συνέλευση στην οποία τα προαναφερθέντα σύμβολα, ήρωες και αξίες επιδεικνύονται και εξιστορούνται με κάποια εθιμοτυπική μορφή.

Η υιοθέτηση της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας πιθανόν να απαιτεί την κατασκευή νέων συμβόλων, ηρώων, αξιών και τελετουργικών συνθηθειών.

### **3.3 Εφαρμογές της διοίκησης ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση**

Η εικόνα που προκύπτει από την επισκόπηση των πρώιμων εφαρμογών της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση σε Μ. Βρετανία και Βόρεια Αμερική, σχετίζεται με την ενδυνάμωση της θέσης του χρήστη μαθητή – σπουδαστή και τη δημιουργία συνείδησης υπευθυνότητας χρήστη – προμηθευτή<sup>72</sup>.

Παράλληλα με την επικέντρωση στις ανάγκες των μαθητών – σπουδαστών (χρήστες της εκπαίδευσης), τον ορισμό προδιαγραφών εκ μέρους των υπηρεσιών στα σχολεία αυτά άρχισε μια συστηματική προσέγγιση στο μάνατζμεντ της ποιότητας.

Αν και δεν υπάρχουν διαθέσιμα δεδομένα, που να δείχνουν ακριβώς πόσα σχολεία και κολέγια έχουν επισήμως υιοθετήσει την πολιτική της ποιότητας, η εκτίμηση των συγγραφέων<sup>73</sup> είναι ότι ένα στα χίλια σχολεία εφαρμόζουν τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας.

Αυτό που είναι ξεκάθαρο και πρέπει να αναφερθεί ότι σε επίπεδο υιοθέτησης της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, η τριτοβάθμια εκπαίδευση σε Μ. Βρετανία και Βόρεια Αμερική βρίσκεται μπροστά από ότι τα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Οι σποραδικές μελέτες πάνω στην αποτύπωση των διαδικασιών και την αξιολόγηση, που προέρχονται από τα σχολεία εφαρμογής της ολικής ποιότητας, έχουν να κάνουν περισσότερο με οργανωτικά, διοικητικά και επαγγελματικά θέματα παρά με θέματα

---

<sup>70</sup> ό.π. σελ 104.

<sup>71</sup> Hofstede G., (1991/1996) Cultures and Organizations. Software of the Mind., McGraw – Hill, σελ. 279.

<sup>72</sup> Murgatroyd S, Morgan C, ό.π. σελ 105.

<sup>73</sup> ό.π. σελ 105.

που αφορούν τη διαδικασία της τάξης και κυρίως τη βελτίωση της διαδικασίας διδασκαλίας – μάθησης.

Πρέπει να τονιστεί ότι η φιλοσοφία του Deming<sup>74</sup> για την εκπαίδευση εφαρμόστηκε αρχικά στη διοίκηση του σχολικού συστήματος και σταδιακά πέρασε και στην εφαρμογή της τάξης, δεδομένου ότι ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη λειτουργεί και ως μάνατζερ, αφού από τη μια έχει να διοικήσει τους μαθητές του και απ' την άλλη οφείλει να οργανώσει τη διαδικασία μάθησης των μαθητών του.

Υπάρχει αρκετά ενδιαφέρουσα έρευνα σχετικά με τον προσδιορισμό της έννοιας πελάτη – προμηθευτή καθώς και σε θέματα ποιότητας, τα οποία προκύπτουν απ' τον τρόπο απάντησης στα παρακάτω ερωτήματα:

- Είναι διατεθειμένοι οι καθηγητές και σε ποιο βαθμό να αποδεχθούν τη φιλοσοφία της ολικής ποιότητας;
- Αναγνωρίζουν οι καθηγητές ότι υπάρχουν πελάτες – χρήστες στην εκπαίδευση ;
- Είναι αποδεκτή η έννοια της αλυσίδας πελάτη – προμηθευτή;
- Υπάρχουν απόψεις των μαθητών – σπουδαστών γύρω από οργανωτικά θέματα, πρακτικές διοίκησης ή βελτιώσεις που θα ήθελαν να πραγματοποιηθούν στο σχολείο τους;
- Θα μπορούσαν οι σπουδαστές – μαθητές να συνεισφέρουν στο σχεδιασμό της σχολικής πολιτικής και πρακτικής;
- Υπάρχουν απόψεις των μαθητών – σπουδαστών σχετικά με το αν μαθαίνουν περισσότερο με κάποιους καθηγητές και ποιοι μπορούν να συνεισφέρουν στην αποτελεσματική διαδικασία;
- Εγκρίνουν καθηγητές και μαθητές τον καθορισμό προδιαγραφών απόδοσης;

Οι μελέτες και οι έρευνες στο χώρο της διεθνούς φιλολογίας μέχρι το 1993 αναφορικά με την εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας σε σχολεία της Μ. Βρετανίας και Αμερικής είχαν καλύψει τις ακόλουθες θεματικές ενότητες: προσδιορισμό των χρηστών – πελατών της εκπαίδευσης, στόχοι της ποιότητας σχετικά με την γνωστή αλυσίδα του πελάτη – προμηθευτή, προσδιορισμό προδιαγραφών στον τομέα υπηρεσιών, ενδυνάμωση των μαθητών – σπουδαστών, πραγματοποίηση ακροάσεων και ερευνών σε θέματα που αφορούν τους χρήστες της εκπαίδευσης, προσδιορισμό των σχολικών διαδικασιών (τυποποίηση διαδικασίας, παρακολούθηση και αξιολόγηση διαδικασίας) καθώς και τοποθέτηση προωθημένων στόχων.

### **3.4. Προσδιορισμός πελάτη – χρήστη στο χώρο της εκπαίδευσης**

Στο επίκεντρο της μεταμόρφωσης των οργανισμών που υιοθετούν τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας βρίσκεται ο πελάτης<sup>75</sup>.

Η μεταφορά αυτής της λογικής στα σχολεία θα μπορούσε να ενισχύσει τη «μαθητοκεντρική» αντίληψη της εκπαίδευσης και να μειώσει τη «δασκαλοκεντρική».

---

<sup>74</sup> Deming E., «American Association of School Administrators Conference», Washington D.C., January 1992.

<sup>75</sup> Μιχαλόπουλο Ν. (1999) «Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, όψεις ενός σύνθετου φαινομένου», Διοικητική Ενημέρωση τ.14, Μάϊος, σελ. 11.

Πελάτης – χρήστης θεωρείται ο αποδέκτης του αποτελέσματος της εργασίας μας.

Η γνώση του ποιος είναι ο πελάτης – χρήστης και τι περιμένει αυτός από τον οργανισμό και κατ' επέκταση απ' το σχολείο, βοηθά στην κατανόηση της έννοιας της ποιότητας.

Υπάρχουν δύο ειδών πελάτες: οι εσωτερικοί και οι εξωτερικοί πελάτες.

Οι εσωτερικοί πελάτες είναι τα άτομα μέσα στον οργανισμό, που βοηθούν στην παραγωγή του προϊόντος ή της υπηρεσίας, καθώς και τα άτομα που επηρεάζονται από την εργασία. Η εξυπηρέτηση γίνεται μέσα στον οργανισμό<sup>76</sup>.

Οι εξωτερικοί πελάτες είναι οι αποδέκτες του προϊόντος ή της υπηρεσίας του οργανισμού, οι οποίοι δεν αποτελούν μέρος της επιχείρησης ή του οργανισμού, αλλά επηρεάζονται από τα προϊόντα και τις υπηρεσίες τους και η εξυπηρέτηση λαμβάνει χώρα εκτός οργανισμού<sup>77</sup>.

Εξωτερικός πελάτης του σχολείου είναι οι οργανισμοί που δέχονται τους αποφοίτους του, δηλαδή τα πανεπιστήμια για τους αποφοίτους του Λυκείου και οι εταιρίες για τους αποφοίτους του Πανεπιστημίου.

Η στρατηγική της εστίασης στις ανάγκες του πελάτη – χρήστη αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας και απαντά στις ακόλουθες ερωτήσεις<sup>78</sup>:

- Ποιος είναι ο πελάτης – χρήστης;
- Ποιες μεθόδους χρησιμοποιούμε για να τον προσδιορίσουμε;
- Ποιες είναι οι απαιτήσεις του;
- Πώς απαντούμε στις απαιτήσεις του;
- Πώς μπορούμε να ικανοποιήσουμε τις ανάγκες του;

Στη συνέχεια μπορούμε να ορίσουμε ως «προϊόν» του σχολείου την εκπαίδευση του μαθητή και ως πελάτες – χρήστες του εκπαιδευτικού συστήματος τους παρακάτω:

- **Τον μαθητή**, ο οποίος θα στηριχθεί στην εκπαίδευση που έλαβε για να επιβιώσει
- **Τους γονείς των μαθητών**, οι οποίοι συμβάλλουν οικονομικά για την εκπαίδευσή τους
- **Τις επιχειρήσεις**, οι οποίες θα αξιοποιήσουν την εκπαίδευση των μαθητών
- **Την κοινωνία**, στην οποία θα κληθεί να συνεισφέρει το άτομο – μαθητής.

Ο προσδιορισμός των αναγκών και των προσδοκιών των πελατών αποτελεί την αφετηρία της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (Δ.Ο.Π), ενώ η μετατροπή τους σε προϊόντα και υπηρεσίες συνιστά τη σύγχρονη πρόκληση των διάφορων οργανισμών δημοσίων και μη<sup>79</sup>, οι οποίοι εμπλέκουν τους πελάτες τους στο σχεδιασμό των διοικητικών τους πρακτικών προκειμένου να εξασφαλίσουν τη συναίνεσή τους<sup>80</sup>.

<sup>76</sup> Fields Joseph, (1993) «Total Quality For Schools, a suggestion for American Education», American Society For Quality c., σελ. 21.

<sup>77</sup> ό.π. σελ . 21-22.

<sup>78</sup> ό.π. σελ . 21-24.

<sup>79</sup> Ulrich D. (1989) Tie the corporate knot: Gaining complete customer commitment. Sloan Management Review, v. 30, σελ. 19-27, σε Μιχαλόπουλο Ν., ό.π.

<sup>80</sup> ό.π. σελ.



Μιλώντας για την ικανοποίηση των αναγκών και προσδοκιών των πελατών – χρηστών της εκπαίδευσης, αναφερόμαστε στη διάκριση που πρέπει να γίνεται τόσο στους εξωτερικούς πελάτες, όσο και στους εσωτερικούς.

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω ως εξωτερικοί πελάτες – χρήστες του εκπαιδευτικού συστήματος θεωρούνται οι οργανισμοί, όπως το Πανεπιστήμιο, το οποίο δέχεται τους αποφοίτους του Λυκείου, το Δημόσιο, οι επιχειρήσεις, που δέχονται τους αποφοίτους Πανεπιστημίου.

Η ποιότητα του σχολείου μπορεί να οριστεί με βάση τις προσδοκίες του εξωτερικού πελάτη, δεδομένου ότι όλοι οι μετέχοντες της σχολικής διαδικασίας είναι συνυπεύθυνοι και θα πρέπει οι ενέργειες τους να στοχεύουν στην εκπλήρωση των απαιτήσεων του εξωτερικού πελάτη – χρήστη και όχι στην ικανοποίηση των προσωπικών ενδιαφερόντων<sup>81</sup>.

Ο μαθητής καθίσταται υπεύθυνος για τη δική του μόρφωση, διότι ως απόφοιτος θα συμβάλει άμεσα στην εξυπηρέτηση του εξωτερικού πελάτη – χρήστη του εκπαιδευτικού συστήματος (Πανεπιστήμιο - Δημόσιο – Επιχειρήσεις).

Οι υπόλοιποι συντελεστές της σχολικής διαδικασίας καθηγητές, διευθυντές, γονείς βοηθούν έμμεσα το μαθητή, είτε με τη μετάδοση γνώσεων στο μαθητή από τους καθηγητές, είτε με την παροχή υποστηρικτικού έργου από τους διευθυντές.

Η κατανόηση της έννοιας του εσωτερικού πελάτη – χρήστη δύσκολα επιτυγχάνεται, εξαιτίας της μεγάλης έμφασης στις ανάγκες του εξωτερικού πελάτη από πλευράς οργανισμών.

Κάθε άτομο μέσα στον οργανισμό εξαρτάται από κάποιο άλλο, για παράδειγμα το έργο ενός ατόμου το παραλαμβάνει το επόμενο άτομο, με σκοπό την ολοκλήρωση του έργου<sup>82</sup>.

Η επιτυχία του κάθε ατόμου εξαρτάται από το είδος των πηγών, των υπηρεσιών και των αγαθών που του παρέχονται για να ικανοποιήσει τις απαιτήσεις του δικού του εσωτερικού πελάτη – χρήστη.

Κάθε εσωτερικός πελάτης εξυπηρετεί συγκεκριμένα έναν άλλο εσωτερικό πελάτη με στόχο την τελική εξυπηρέτηση του εξωτερικού πελάτη – χρήστη .

Στο σχολείο ο μαθητής είναι ο εξωτερικός πελάτης – χρήστης, ταυτόχρονα όμως συνιστά και εσωτερικό πελάτη, επειδή μετέχει της διαδικασίας μάθησης, η οποία θεωρείται διπολική διαδικασία<sup>83</sup>.

Κάθε άτομο μέσα στο σχολείο μπορεί να ρωτήσει το επόμενο, στα πλαίσια της αλυσίδας των εσωτερικών πελατών, **«τι μπορώ να κάνω για σένα, ώστε να σε εξυπηρετήσω καλύτερα;»**. Όλη αυτή η συνεργασία σε εσωτερικό επίπεδο αποσκοπεί στην ικανοποίηση των αναγκών του εξωτερικού πελάτη – χρήστη .

### **3.5. Προσδιορισμός της αλυσίδας προμηθευτή – πελάτη στο χώρο της εκπαίδευσης**

Κάθε άτομο μέσα σ' ένα οργανισμό εξαρτάται από την προσφορά του άλλου, δηλαδή από τον προμηθευτή του.

---

<sup>81</sup> Fields Joseph, ό.π. σελ. 22.

<sup>82</sup> ό.π. σελ 23.

<sup>83</sup> ό.π. σελ 23-24.

Προμηθευτής θεωρείται το άτομο που παρέχει όλα τα απαραίτητα μέσα στον εσωτερικό πελάτη – χρήστη του οργανισμού για να ολοκληρώσει το έργο του με επιτυχία.

Κάθε άτομο μέσα στον οργανισμό **θεωρείται ταυτόχρονα και προμηθευτής και πελάτης – χρήστης**, για παράδειγμα ο καθηγητής όταν διδάσκει έχει το ρόλο του προμηθευτή και ο μαθητής του πελάτη – χρήστη και αντίθετα όταν ο μαθητής απευθύνεται στον καθηγητή έχει το ρόλο του προμηθευτή και ο καθηγητής του πελάτη – χρήστη<sup>84</sup>.

Η αλυσίδα προμηθευτή – πελάτη στην εκπαίδευση έχει ως εξής:

- **Ο Διευθυντής** θεωρείται προμηθευτής του εκπαιδευτικού, διότι είναι υποχρεωμένος να παράσχει όλα τα απαραίτητα μέσα που χρειάζεται ο εκπαιδευτικός (εσωτερικός του πελάτης) προκειμένου να ολοκληρώσει το έργο του.
- **Οι εκπαιδευτικοί** θεωρούνται επίσης εσωτερικοί πελάτες – χρήστες των γονέων.
- **Οι γονείς** προμηθεύουν στους εκπαιδευτικούς τους μαθητές.
- **Ο μαθητής** αποτελεί τον μοναδικό εσωτερικό πελάτη του εκπαιδευτικού<sup>85</sup>.

Ο κύκλος των εσωτερικών πελατών στην εκπαίδευση αναπαριστά τη συνεχή επιρροή ανάμεσα στην κοινωνία, το εκπαιδευτικό σύστημα, τη διοίκηση του σχολείου, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς.

Για παράδειγμα ο εκπαιδευτικός εξυπηρετεί το μαθητή, ο μαθητής εξυπηρετεί την κοινωνία, η κοινωνία εξυπηρετεί το εκπαιδευτικό σύστημα, το εκπαιδευτικό σύστημα εξυπηρετεί τη διοίκηση του σχολείου, η διοίκηση του σχολείου εξυπηρετεί το δάσκαλο και οι γονείς εξυπηρετούν το δάσκαλο.

Όταν οι δεσμοί στον κύκλο είναι ισχυροί, η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στους μαθητές γίνεται καλύτερη, όταν οι δεσμοί γίνουν χαλαροί η προσφερόμενη ποιότητα εκπαίδευσης κρίνεται κακή έως ανύπαρκτη.

Στην αλυσίδα προμηθευτή – πελάτη πρέπει να σημειώσουμε τη σημασία της ανατροφοδότησης, η οποία μας επιτρέπει να γνωρίσουμε τι προσδοκούν από εμάς οι πελάτες – χρήστες και στη συνέχεια να ενημερώσουμε τους προμηθευτές μας, οι οποίοι θα μας προσφέρουν τα απαραίτητα μέσα, για την ικανοποίηση των αναγκών των δικών μας πελατών – χρηστών.

Η παρατηρούμενη διάδραση στο πλαίσιο της παροχής υπηρεσιών σχετικά με την «προοπτική του πελάτη – χρήστη», η οποία πρέπει να διακατέχει την πολιτική κάθε υπηρεσίας, περιστρέφεται γύρω από τρεις παράγοντες<sup>86</sup>.

Ο πρώτος παράγοντας αναφέρεται στην προοπτική των διαδικασιών ή των κανόνων, που περιλαμβάνουν τις απόψεις των ατόμων για το πως αντιλαμβάνονται τις προσωπικές σχέσεις στο περιβάλλον της διάδρασης.

Ο δεύτερος παράγοντας αναφέρεται στην προοπτική των διαπροσωπικών σχέσεων στο περιβάλλον της διάδρασης και ο τρίτος παράγοντας αναφέρεται στην προοπτική των επαγγελματικών προδιαγραφών που αναμένονται και δοκιμάζονται στο περιβάλλον διάδρασης.

---

<sup>84</sup> ό.π.

<sup>85</sup> ό.π. σελ. 25.

<sup>86</sup> Murgatroyd S, Morgan C, ό.π. σελ 108

Παράδειγμα εστίασης στην προοπτική του πελάτη – χρήστη, υπήρξε η ανάπτυξη της έννοιας της εγγυημένης υπηρεσίας στο τεχνικό κολέγιο του Fox Valley στο Wisconsin των Η.Π.Α.

Οι απόφοιτοι του Fox Valley Technical College προγραμμάτων διάρκειας τουλάχιστον ενός έτους, οι οποίοι δεν βρίσκουν απασχόληση στο πρόγραμμά τους ή σε συγγενικό τομέα μέσα σε έξι μήνες από την αποφοίτησή τους, τους παρέχεται εγγύηση με επιπλέον έξι «credits» για πρόσθετη επανεκπαίδευση<sup>87</sup>.

Οι υπεύθυνοι της εισαγωγής της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στο Fox Valley έδωσαν μεγάλη προσοχή στον προσδιορισμό των πελατών – χρηστών της εκπαίδευσης.

Το πρώτο βήμα σύμφωνα με τον Spanbauer είναι να αναγνωρίσουν τα σχολεία ότι έχουν πελάτες – χρήστες, όπως συμβαίνει με άλλες δημόσιες υπηρεσίες Τοπική Αυτοδιοίκηση, Νοσοκομεία και ιδιωτικές επιχειρήσεις<sup>88</sup>.

Στη συνέχεια να προσδιορίσουν τις ανάγκες των μαθητών – πελατών όχι μόνο εκείνων των φανερών, αλλά και τις προσδοκίες που αναμένουν οι μαθητές από το σχολείο, αφού συζητήσουν πρώτα μαζί τους και λάβουν σοβαρά υπόψη τις προτάσεις τους.

Ο Spanbauer δίνει μεγάλη προσοχή στην συγκριτική αξιολόγηση (benchmarking) την οποία ορίζει «ως μια συνεχή διαδικασία μετρήσεων για προϊόντα, υπηρεσίες και διοικητικές πρακτικές, για την πραγματοποίηση συγκρίσεων με τους καλύτερους ανταγωνιστές ή με επιχειρήσεις με ηγετική θέση στον κλάδο τους»<sup>89</sup> και προτείνει ότι τα σχολεία μπορούν επίσης να χρησιμοποιήσουν την τεχνική του benchmarking.

Έτσι ομάδες από ένα σχολείο μπορούν να επισκεφθούν άλλα σχολικά περιβάλλοντα, τα οποία επιλέγονται ως σημεία αναφοράς για επιδιωκόμενες συγκρίσεις στα προγράμματα σπουδών, τη χρήση της τεχνολογίας κ.α. με σκοπό να βελτιώσουν και να ξεπεράσουν τα standards της δικής τους απόδοσης.

Ένα από τα τολμηρά εγχειρήματα της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας είναι η τοποθέτηση **«πολύ προωθημένων στόχων»** όχι μόνο για τα σχολεία αλλά και για κάθε υπηρεσία του δημόσιου τομέα.

Η τοποθέτηση πολύ προωθημένων στόχων σηματοδοτεί διαρκείς προκλήσεις για κάθε υπηρεσία, ώστε η επίτευξή τους να φτάνει πέραν της ζώνης ανέσεων των υπηρεσιών και να αγγίζει τις απότομες κλίσεις που συνεπάγεται η συνεχής διαδικασία βελτίωσης της ποιότητας<sup>90</sup>.

Οι στόχοι χαρακτηρίζονται «πολύ προωθημένοι», επειδή κατά το χρόνο που τίθενται λίγοι είναι αυτοί που έχουν την πεποίθηση ότι μπορούν να επιτευχθούν, ενώ οι υπόλοιποι θα διαπιστώσουν τα οφέλη και την αξία των προωθημένων στόχων απ' το αποτέλεσμα της επίτευξής τους.

Αναφέρουμε μερικούς «πολύ προωθημένους στόχους» οι οποίοι τοποθετήθηκαν πραγματικά σε σχολικά περιβάλλοντα των Η.Π.Α. και συγκεκριμένα στη Wayzata της Minnesota, όπου η εγγύηση που δινόταν από πλευράς σχολείου ως προς την παρεχόμενη ποιότητα εκπαίδευσης συνίστατο στο εξής:

Όλοι οι σπουδαστές θα επιτύχουν τις προδιαγραφές (standards) επίδοσης για κάθε τάξη του σχολείου και στην περίπτωση που δεν επιτύχουν, το σχολικό σύστημα

<sup>87</sup> Spanbauer, Stanley J (1992). A Quality System for Education, ASQC Quality Press, Milwaukee, Wisconsin, σελ. 12.

<sup>88</sup> ό.π., σελ.38.

<sup>89</sup> ό.π., σελ. 39.

<sup>90</sup> Murgatroyd S., Morgan C., ό.π. σελ 112-113.

υποχρεούται να παράσχει την υποστήριξη και εκπαίδευση μέχρις ότου οι σπουδαστές επιτύχουν τις προβλεπόμενες προδιαγραφές<sup>91</sup>.

Σε σχολείο της Alberta των Η.Π.Α., το έτος 1992, οι καθηγητές του έθεσαν κάποιους «πολύ προωθημένους» ως εξής:

Το εκατό τοις εκατό των μαθητών να εκφράσουν τις δικές τους αντιλήψεις περί επιτυχίας, οι βανδαλισμοί από πλευράς μαθητών να αγγίζουν το μηδέν, οι βαθμοί να μην αποτελούν μοναδικό κριτήριο επιτυχίας, η ικανοποίηση των αναγκών μάθησης κάθε παιδιού, καθώς και το πενήντα τοις εκατό της μάθησης να λαμβάνει χώρα έξω από το σχολείο<sup>92</sup>.

Φυσικά υπάρχουν και εκείνοι που αντιτίθενται στην όλη ιδέα των προωθημένων στόχων, λέγοντας ότι τα ποσοστά βελτιώσεων από τα αποτελέσματα των εξετάσεων δεν είναι ιδιαίτερα σημαντικά και αυξάνονται με μικρούς ρυθμούς.

Η απάντηση της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας σε αυτή την επιχειρηματολογία θα μπορούσε να είναι, ότι χωρίς να θέσεις ένα τέτοιο προωθημένο στόχο, ποτέ δεν θα μάθεις, αν και κατά πόσο μπορεί αυτός ο στόχος να επιτευχθεί.

Πρέπει να σημειωθεί ότι πρωταρχική προσέγγιση κατά την εισαγωγή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας σ' ένα οργανισμό, αποτελεί η αποτύπωση των διαδικασιών και η μέτρηση των προσδοκιών του πελάτη – χρήστη, για τις οποίες ο προσδιορισμός τους κρίνεται ιδιαίτερα δύσκολος.

Παράδειγμα αποτύπωσης των σχολικών διαδικασιών, αποτελεί το Heathland school, στην Αγγλία, στο οποίο το 1993 δεν υπήρχαν διαδικασίες σταθερά εφαρμόσιμες σε όλα τα σημαντικά θέματα πολιτικής.

Οι εσωτερικοί πελάτες (π.χ. οι καθηγητές) δεν εμπλέκονταν καθόλου στον προσδιορισμό των διαδικασιών, με την υιοθέτηση της στρατηγικής ποιότητας όλοι οι μετέχοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενδυναμώθηκαν και χρηματοδοτήθηκαν προκειμένου να προσδιορίσουν τις διαδικασίες – κλειδιά της εκπαιδευτικής πραγματικότητας<sup>93</sup>.

Η αποτύπωση διαδικασιών που πραγματοποιήθηκε στο Heathland school αφορούσε τους τομείς σχεδιασμού της σχολικής ζωής, τα προγράμματα σπουδών, το σχεδιασμό των μαθημάτων, τις σχολικές εργασίες, το πρόγραμμα μαθημάτων, τις υλικές ανάγκες, το χρηματοδοτικό σχεδιασμό ασφάλειας και υγείας, την αξιολόγηση και τις εξετάσεις, τον έλεγχο και τα παράπονα σχετικά με τη λειτουργία του σχολείου.

Αυτές οι διαδικασίες κλειδιά ήσαν εξίσου φανερές και γνωστές στους σχολικούς διευθυντές, τους γονείς, τους καθηγητές και τους μαθητές.

Στα περισσότερα σχολεία και κολέγια καθώς και στις λοιπές υπηρεσίες του δημόσιου τομέα δεν πραγματοποιείται συλλογή δεδομένων, για τις διοικητικές διαδικασίες, τις οποίες θεωρούν ως δεδομένες και βρίσκονται πέραν πάσης κριτικής σχετικά με την αποτελεσματικότητά και την ικανότητά τους<sup>94</sup>.

Η μελέτη των διαδικασιών μέσω της συλλογής δεδομένων, καθώς και η προσπάθεια να γίνουν ορατές από όλους μέσα στον οργανισμό, αποτελεί πρωταρχικό μέλημα για κάθε ποιοτική προσέγγιση μάλιστα.

---

<sup>91</sup> ό.π. σελ 113.

<sup>92</sup> ό.π.

<sup>93</sup> Murgatroyd S., Morgan C., ό.π. σελ 114.

<sup>94</sup> ό.π. σελ 115.

Η συγκέντρωση δεδομένων πάνω στις διαδικασίες μπορεί να γίνει με τη βοήθεια των κλασικών εργαλείων της Ολικής Ποιότητας, όπως τα διαγράμματα ροής, ιστογράμματα, διαγράμματα διασποράς, φύλλα ελέγχου, την ανάλυση Παρέτο, τα διαγράμματα αιτίων- αποτελεσμάτων.

Τα εργαλεία αυτά μπορούν να αξιοποιηθούν από ειδικές ομάδες, με σωστά εκπαιδευμένα μέλη, για την κατανόηση, την τεκμηρίωση και ανάλυση προβλημάτων, που σχετίζονται με τις διαδικασίες, τις διαπιστωμένες αδυναμίες και τον εντοπισμό ευκαιριών βελτίωσης, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη κρίσιμων ικανοτήτων στο εμπλεκόμενο προσωπικό, δηλαδή στην ανάπτυξη της «συλλογικής νοημοσύνης» της υπηρεσίας<sup>95</sup>.

Το νέο πλαίσιο της δημόσιας εκπαίδευσης σε Βρετανία, Καναδά και Βόρεια Αμερική αλλάζει διαρκώς σε απάντηση της οικονομικής κρίσης και της ανάγκης για μεγαλύτερη απόδοση στα μάτια της κυβέρνησης.

Μέσα σ' αυτό το διαμορφούμενο πλαίσιο ανάπτυξης της εκπαίδευσης, ο ανταγωνισμός μεταξύ των προμηθευτών της εκπαίδευσης ενισχύεται όλο και περισσότερο, το κάθε μεμονωμένο σχολείο, ίδρυμα θα πρέπει να είναι οικονομικά αυτοδιοικούμενο, κρινόμενο και χρηματοδοτούμενο με βάση τα κριτήρια απόδοσής του.

Μπροστά σ' αυτή την πρόκληση, κάποιοι εκπαιδευτικοί μάνατζερς προσπαθούν να επαναπροσδιορίσουν τους χρήστες των υπηρεσιών τους, υιοθετώντας και προσαρμόζοντας τις αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας.

Τα στοιχεία από τα διάφορα πεδία εφαρμογής της Ολικής Ποιότητας έδειξαν ότι οι καθηγητές είναι διαθέσιμοι και πρόθυμοι να αποδεχθούν μερικές απ' τις κεντρικές ιδέες της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, εάν προσαρμοστούν στα δικά τους εκπαιδευτικά ήθη, καθώς επίσης πρόθυμα αναγνωρίζουν την ύπαρξη πελατών – χρηστών και της αλυσίδας πελάτη – προμηθευτή στο χώρο της εκπαίδευσης, αλλά χρειάζονται χρόνο και εκπαίδευση για να το κατανοήσουν πλήρως<sup>96</sup>.

Οι σπουδαστές και οι μαθητές έχουν ξεκάθαρες απόψεις πάνω σε οργανωτικά θέματα, πρακτικές μάνατζμεντ και βελτιώσεις, που θα ήθελαν να ιδούν στο δικό τους σχολείο και μπορούν να συνεισφέρουν πάνω στο σχεδιασμό πολιτικών και πρακτικών του σχολείου.

Επιπλέον οι σπουδαστές έχουν απόψεις πάνω στις εφαρμοζόμενες πρακτικές της τάξης, καθώς και γιατί μαθαίνουν περισσότερο με κάποιους καθηγητές και με άλλους όχι.

Σύμφωνα με την άποψη των Άγγλων συγγραφέων Murgatroyd Stephen και Morgan Colin υπάρχουν αρκετά καλοί φιλοσοφικοί λόγοι για την υιοθέτηση της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας πολύ περισσότερο στο χώρο της εκπαίδευσης από οποιοδήποτε άλλο χώρο του δημόσιου ή ιδιωτικού τομέα.

Η διοίκηση ολικής ποιότητας, πάντα κατά την άποψή τους ενδυναμώνει, εκδημοκρατίζει και ταιριάζει καλύτερα με τα ήθη του εκπαιδευτικού κόσμου, με την παράδοση της εκπαίδευσης να επικεντρώνεται στο κάθε πρόσωπο ξεχωριστά, διατηρώντας το δικαίωμα για εκπαίδευση και τη μοναδικότητα των αναγκών μάθησης.

Επίσης μπορεί να ενισχύσει την επαγγελματική ταυτότητα του καθηγητή καθώς κινείται απ' την παραδοσιακή αλτρομιστική σχέση προς την κατεύθυνση του επαγγελματία και της ενδυνάμωσης της θέσης του πελάτη – χρήστη, τη συμμετοχή του μαθητή ως

<sup>95</sup> Δερβιτσιώτη Κ., (2001), ό.π. σελ. 396.

<sup>96</sup> Murgatroyd S., Morgan C., ό.π. σελ 119.

ισότιμου εταίρου στη διασφάλιση της επίτευξης της μάθησης του, ακόμη θα μπορούσε να ενισχύσει την επαγγελματική ταυτότητα του καθηγητή, μια ταυτότητα που θα βασίζεται στην «πρακτική του αναστοχασμού»<sup>97</sup>, όπου ο ειδικός δεν θεωρείται πάντα σωστός και αλάθητος, αλλά μπορεί να μαθαίνει από τους χρήστες των δικών του υπηρεσιών<sup>98</sup>.

Η διοίκηση ολικής ποιότητας αναθέτει με λεπτομερή τρόπο την αξιολόγηση στα χέρια των επαγγελματιών. Η εκπαίδευση όπως και οι άλλοι φορείς του δημοσίου τομέα διαθέτουν ένα εξωτερικό εθνικό έλεγχο. Η διοίκηση ολικής ποιότητας με την επικέντρωσή της στην εσωτερική αξιολόγηση όλων των διαδικασιών, φέρει την αξιολόγηση πίσω από τον εξωτερικό έλεγχο για την διασφάλιση της ποιότητας και συγκεκριμένα στα χέρια των άμεσα ενδιαφερομένων, δηλαδή στα χέρια των καθηγητών<sup>99</sup>.

Πρέπει να γίνει παραδεκτό ότι η διοίκηση ολικής ποιότητας είναι ένα πολύ απαιτητικό καθεστώς μανάτζμεντ για να εφαρμοστεί κατάλληλα και να απλωθεί παντού στην εκπαίδευση και βρίσκεται ακόμα στις πολύ πρώιμες ημέρες της εφαρμογής της, ενώ ο αριθμός από τις μελέτες περιπτώσεων και τα διαθέσιμα δεδομένα είναι πολύ περιορισμένος.

### **3.6. Η επέκταση της φιλοσοφίας του Deming στην εκπαίδευση**

Ο Deming ήταν σαράντα χρονών όταν αποφάσισε να ζήσει με τους Ιάπωνες, να τους καταλάβει ο ίδιος και να τον καταλάβουν επίσης ως άτομο. Στη συνέχεια άρχισε να διδάσκει τους Ιάπωνες επιστήμονες και μηχανικούς πως να παράγουν την ποιότητα. Τους διδάξε τη χρήση της στατιστικής για τη βελτίωση του συστήματος και τη μεταβίβαση της νοοτροπίας, ότι όσο περισσότερο οικοδομείς πάνω στην ποιότητα, τόσο λιγότερο κοστίζει η ποιότητα<sup>100</sup>.

Ο Deming πίστευε ότι μέχρι την πρόσφατη αναγέννηση της ποιότητας στην Αμερική, η χώρα δαπάνησε το 25% των πόρων στην επισκευή και επιδιόρθωση των προϊόντων της<sup>101</sup>.

Επιδιώκουμε την ποιότητα σε ό,τι κάνουμε, είτε αφορά τις επιχειρήσεις, τη βιομηχανία, την εκπαίδευση, είτε τον τρόπο ζωής μας, το πως διδάσκουμε ο ένας τον άλλο ακόμη και το πως συμβιώνουμε<sup>102</sup>.

Ο Deming βλέπει την ποιότητα μέσα στην καθημερινότητα, την αναζητά στην αρχή και το τέλος κάθε ημέρας<sup>103</sup>.

Η φιλοσοφία του Deming εφαρμόστηκε αρχικά στη διοικητική πλευρά του σχολικού συστήματος και στη συνέχεια επεκτάθηκε και στην τάξη, δεδομένου ότι η τάξη αποτελεί χώρο στον οποίο ασκείται διοίκηση από πλευράς των καθηγητών, ενώ παράλληλα οι καθηγητές καθίστανται υπεύθυνοι για την προώθηση της μάθησης των παιδιών.

<sup>97</sup> Kolb D. (1984) *Experiential Learning*, Englewood Cliffs: Prentice Hall.

<sup>98</sup> Murgatroyd S, Morgan C., ό.π. σελ 120

<sup>99</sup> ό.π.

<sup>100</sup> Walton Mary. *The Deming Management Method*. Perigree Books, Putnam, New York, 1986, σελ. 13-14.

<sup>101</sup> Doby Lloyed. "Ed Deming Wants Big Changes, and He Wants them Fast". *Smithsonian* (August 1990) p.74-82.

<sup>102</sup> Fields Joseph, ό.π. ch. 4ο , σελ 47.

<sup>103</sup> ό.π., σελ 48.

Όλη η φιλοσοφία του ενσωματώνεται στα 14 σημεία, τα οποία συνιστούν οδηγίες, τις οποίες πρέπει να ακολουθήσουν όσοι ενδιαφέρονται για την διαχείριση της ποιότητας<sup>104</sup> (διευθυντικά στελέχη εκπαίδευσης).

### **3.7. Τα 14 σημεία για την ποιότητα στην εκπαίδευση**

Με βάση εκκίνησης τα προαναφερθέντα 14 σημεία του Deming για την ολική ποιότητα ο Joseph Fields<sup>105</sup> διαμόρφωσε αντίστοιχο αριθμό σημείων ειδικά για την ποιότητα στην εκπαίδευση.

Ακόμη να σημειωθεί ότι μερικοί συγγραφείς προτείνουν το διαχωρισμό της θεωρίας του Deming για το μάνατζμεντ από τις απόψεις του σχετικά με την εκπαίδευση και τα σχολεία, οι οποίες δεν είναι απαραίτητα συνώνυμες<sup>106</sup>. Μάλιστα προτείνουν την αντικατάσταση του όρου «Διοίκηση Ολικής Ποιότητας» με τον αντίστοιχο όρο «Εκπαίδευση Ολικής Ποιότητας».

Τα 14 σημεία είναι τα ακόλουθα:

#### **1. Η δημιουργία συνέχειας και συνέπειας στη διατύπωση του σκοπού με προσανατολισμό τη συνεχή βελτίωση των μαθητών και της διδασκαλίας, προκειμένου οι απόφοιτοι να ανταποκριθούν στις προκλήσεις του διεθνούς ανταγωνισμού.**

Τα σχολεία θα πρέπει να σκέφτονται με βάση τις προοπτικές που διαγράφει το μέλλον και να βρίσκονται τουλάχιστον δέκα με είκοσι χρόνια μπροστά απ' το σήμερα. Πρέπει να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα του σήμερα καθώς και εκείνα που θα προκύψουν αύριο, βελτιώνοντας την ποιότητα των διαδικασιών τους.

Τα σημερινά προβλήματα απαιτούν να δοθεί μεγάλη προσοχή στην ποιότητα των αποφοίτων και σε άλλα θέματα λειτουργίας του σχολείου, όπως στον προϋπολογισμό, στο προσωπικό, στο αναλυτικό πρόγραμμα, στη διδασκαλία κ.α.<sup>107</sup>

Η στροφή του ενδιαφέροντος προς τον μαθητή – εκπαιδευόμενο προϋποθέτει την ύπαρξη στρατηγικών ανάπτυξης και επικοινωνίας, που να ικανοποιούν τις ανάγκες των πελατών – μαθητών<sup>108</sup>.

#### **2. Υιοθέτηση της νέας φιλοσοφίας από τη διοίκηση.**

Σύμφωνα με τον Deming είμαστε σε μια νέα εποχή. Εκπαιδευτικοί και σχολεία πρέπει να αντιληφθούν τις προκλήσεις της νέας εποχής, να αναλάβουν τις ευθύνες τους και να επενδύσουν σ' αυτή την ηγεσία που θα προωθήσει τις κατάλληλες αλλαγές<sup>109</sup>.

Η εκπαιδευτική ηγεσία πρέπει να προετοιμαστεί πρώτα η ίδια και στη συνέχεια να προετοιμάσει τους μαθητές για τη νέα εποχή, στην οποία όσοι θα παράγουν τα καλύτερα προϊόντα και τις καλύτερες υπηρεσίες, καθώς και εκείνοι που θα έχουν τη μέγιστη δυνατή πρόσβαση στις πληροφορίες, θα καθίστανται διεθνώς ρυθμιστές των πραγμάτων.

Επομένως δεν υπάρχει ούτε χώρος, ούτε χρόνος διατήρησης του σημερινού «status quo» στα σχολεία. Η νέα φιλοσοφία ηγεσίας στηρίζεται στην αξιοποίηση των

<sup>104</sup> Deming, W. Edwards. "Out of crisis". Cambridge: Massachusetts Institute of Technology, 1986 p.p 23-24.

<sup>105</sup> Fields, J., ό.π. σελ. 48-65.

<sup>106</sup> English F.W. and Hill J.C. (1994) "Total Quality Education" Transforming Schools Into Learning Places, Corwin Press, Inc. σελ. 1.

<sup>107</sup> Fields, J, ό.π. σελ 48.

<sup>108</sup> ό.π., σελ. 49.

<sup>109</sup> ό.π., σελ. 50.

ικανοτήτων και επιδεξιότητων του καθενός μέσα στο σχολείο, που θεωρούνται απαραίτητες στην επίλυση των προβλημάτων του σχολείου<sup>110</sup>.

### **3. Οικοδόμησε την ποιότητα της εκπαίδευσης από την αρχή. Περιορίσε την χρησιμοποίηση των tests για την επίτευξη της ποιότητας.**

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναθεωρήσουν την αξία της μαζικής αξιολόγησης των γνώσεων, με βάση τις επιδόσεις στα διάφορα tests.

Η αξιολόγηση της επίδοσης θα πρέπει να γίνεται σε κάθε σημείο της διαδικασίας διδασκαλίας και όχι στο τέλος κυρίως της σχολικής χρονιάς για τη διαπίστωση της προαγωγής ή μη. Η αξιολόγηση της προόδου του μαθητή στο τέλος του μαθήματος, κρίνεται ως αναξιόπιστη διότι δεν μπορεί να βελτιώσει την απόδοσή του και επιπλέον ενισχύει τη δημιουργία αρνητικών συναισθημάτων.

Η οικοδόμηση της ποιότητας αρχίζει από το σπίτι και συνεχίζεται μέσα στο σχεδιασμό του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος του σχολείου<sup>111</sup>, αποτελεί μια συνεργατική προσπάθεια όλων των συμμετεχόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (υπουργείου, στελεχών εκπαίδευσης, τοπικών φορέων, γονέων) και πρέπει να στηρίζεται στη συνεχή υποστήριξη τους.

Ο σχεδιασμός του οργανωτικού περιβάλλοντος πρέπει να ανταποκρίνεται στην αποστολή του σχολείου, στην εξυπηρέτηση του πελάτη – μαθητή, στη δέσμευση για μάθηση και στον συστηματικό τρόπο λύσης των προβλημάτων για τη βελτίωση της ποιότητας<sup>112</sup>.

Ο σχεδιασμός της ποιότητας στο χώρο της εκπαίδευσης απαιτεί καινούρια σκέψη, που θα δίνει έμφαση στην ικανοποίηση των εσωτερικών πελατών της εκπαίδευσης (καθηγητές), καθώς και στη βελτίωση των διαδικασιών μάθησης<sup>113</sup>.

### **4. Δημιουργία μιας μακροχρόνιας σχέσης εμπιστοσύνης**

Ποιότητα και εμπιστοσύνη συνδέονται άρρηκτα μεταξύ τους<sup>114</sup>. Σύμφωνα με τον Peterson «Αν θέλεις να έχεις ποιότητα σε μια βιώσιμη βάση, πρέπει να υπάρχει εμπιστοσύνη. Χωρίς την εμπιστοσύνη, μπορεί ένα καλά σχεδιασμένο και λεπτομερές σύστημα διασφάλισης της ποιότητας να καταστεί αποτυχία...»<sup>115</sup>.

Η δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ σχολείου, συντελεστών εκπαίδευσης και κοινότητας αποτελεί πρωταρχικό σκοπό.

Επίσης πρέπει να αναγνωριστεί ο ρόλος του καθενός μέσα στην εκπαίδευση ως προμηθευτή και πελάτη – χρήστη ταυτόχρονα.

Η έννοια του μοναδικού προμηθευτή<sup>116</sup> έρχεται από την ιδέα ότι λίγοι άνθρωποι κατέχουν αρκετή γνώση που να τους καθιστά ικανούς να συνεργάζονται αποτελεσματικά με περισσότερους από ένα προμηθευτή. Η ποιότητα του σχολείου στηρίζεται στην ποιότητα όλων των παραγόντων που εισρέουν στο σχολικό σύστημα.

Ο γονέας μπορεί να θεωρηθεί ως προμηθευτής της πιο πολύτιμης πηγής του σχολικού συστήματος, του παιδιού και ταυτόχρονα ως εσωτερικός καταναλωτής που εξυπηρετεί το δάσκαλο.

---

<sup>110</sup> ό.π. σελ. 51.

<sup>111</sup> ό.π. , σελ. 52.

<sup>112</sup> ό.π.

<sup>113</sup> Sallis Ed., σελ. 38-41.

<sup>114</sup> Ψυχογιού Αλ.,( 2001) «Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και Εμπιστοσύνη: Ο ρόλος των ηγετικών στελεχών στη δημιουργία κουλτούρας εμπιστοσύνης στις οργανώσεις», Διοικητική Ενημέρωση, τ.19, Ιανουάριος.

<sup>115</sup> Peterson, R. (1998), "Trust For Quality" in The TQM Magazine, vol.10 issue 6.

<sup>116</sup> Fields Joseph, σελ. 53.



Οι γονείς πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι η εκπαίδευση δεν μπορεί να τα κάνει όλα μόνη της, οι εκπαιδευτικοί δεν μπορεί να είναι γονείς, κοινωνιολόγοι και ψυχολόγοι, για το σκοπό αυτό θα πρέπει να υπάρχει κατάλληλη υποδομή και στήριξη των παιδιών από οργανωμένες υπηρεσίες, ώστε το σχολείο να αφηθεί ελεύθερο στην άσκηση του έργου του.

## **5. Συνεχιζόμενη βελτίωση**

Η συνεχής βελτίωση και ανάπτυξη όλων εκείνων των δραστηριοτήτων, που στοχεύουν στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου θα πρέπει να συμβαδίζει παράλληλα με την προσπάθεια μείωσης κάθε πιθανής αποτυχίας.

Στην Ιαπωνία υπάρχει συγκεκριμένη λέξη για τη συνεχιζόμενη διαδικασία βελτίωσης, με το όνομα Kaizen, η οποία εμπεριέχει την έννοια του σεβασμού και της συνείδησης της δύναμης των διαδικασιών<sup>117</sup>.

Το Kaizen σημαίνει τις συνεχιζόμενες και αυξανόμενες βελτιώσεις για την παρεχόμενη ποιότητα<sup>118</sup>, για τους Ιάπωνες φανερώνει τη βαθιά σιγουριά μέσα τους, πως η ποιότητα ανταμείβει με την ασφάλεια που παρέχει στο χώρο εργασίας, το σεβασμό, την αυξανόμενη προσωπική συνεισφορά και τη μακροπρόθεσμη φήμη, που δημιουργεί. Το Kaizen σημαίνει απλά τη συνεχιζόμενη ανάπτυξη και εμπλέκει κάθε ενδιαφερόμενο μέσα στην εκπαίδευση<sup>119</sup>.

Στην εκπαίδευση το Kaizen ξεκινάει από την κορυφή και διαχέεται σ' ολόκληρο τον οργανισμό, απαιτεί αφοσιωμένη διοίκηση, που να μεταδίδει τη δύναμη της συνεχούς βελτίωσης μέσα από τις διαδικασίες του σχεδιασμού, της επικοινωνίας, της συμμετοχής και της διευκόλυνσης των σχολικών προγραμμάτων.

Όταν η εκπαιδευτική διοίκηση αρχίσει να ρωτά «Πώς μπορούμε να γίνουμε καλύτεροι», η εκπαίδευση θα βελτιωθεί.

## **6. Εκπαίδευση όλων πάνω στο αντικείμενο της δουλειάς τους**

Η διοίκηση του σχολείου θα πρέπει να διοργανώνει προγράμματα εκπαίδευσης για τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να εξοικειωθούν με τα σχολικά τους καθήκοντα και τις προσδοκίες γενικότερα του σχολείου.

Ο καθένας χρειάζεται συνεχή εκπαίδευση πάνω στο συγκεκριμένο ρόλο, που καλείται να διαδραματίσει ως μέλος μιας επιτροπής, ως γονέας, ως δάσκαλος, ως διευθυντής ή βοηθός.

Ο καθένας χρειάζεται να εκπαιδευθεί πάνω στη χρήση των εργαλείων ποιότητας, στους τρόπους επίλυσης των προβλημάτων, στη λήψη των αποφάσεων και στις στρατηγικές εστίασης στις ανάγκες των πελατών – χρηστών της εκπαίδευσης.

Η εκπαίδευση αυτή θα πρέπει να είναι διαφορετική και να αποτελεί μια μικρή θυσία στον κάθε εκπαιδευόμενο<sup>120</sup>.

## **7. Ικανή και αποτελεσματική ηγεσία**

Οι ηγέτες στην εκπαίδευση θα πρέπει να αρχίσουν να απομακρύνουν τα διάφορα εμπόδια στην πρόοδο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Υπάρχει μια διαφορά μεταξύ μάνατζμεντ και ηγεσίας. Το μάνατζμεντ ασχολείται με την διαχείριση υλικών πόρων και τους ανθρώπους ως χειριστές των υλικών πόρων,

---

<sup>117</sup> Imai, K. Kaizen. McGraw-Hill, New York, (1986), σελ. 3-5.

<sup>118</sup> ό.π. σελ. 3-5.

<sup>119</sup> Fields, J. ό.π., σελ 55.

<sup>120</sup> ό.π.

ενώ η ηγεσία συνδέεται κατευθείαν με την ψυχή των ανθρώπων και τις πράξεις τους<sup>121</sup>, ήτοι με τη συμπεριφορά των ανθρώπων και τις πράξεις τους.

Οι ηγέτες επηρεάζουν τα άτομα προς την σωστή κατεύθυνση, μεταδίδουν το όραμα του οργανισμού, ενθαρρύνουν την συμμετοχή, την υπευθυνότητα και βοηθούν τα άτομα να θεωρούν δικιά τους υπόθεση την λήψη αποφάσεων καθώς και την λύση των προβλημάτων του οργανισμού<sup>122</sup>.

Οι ηγέτες πρέπει να προέρχονται μέσα από τα μέλη των ομάδων, παρά να διορίζονται από κάποια αρχή, να μπορούν να διακρίνουν το πρόβλημα και να έχουν τη γνώση και την ικανότητα να ηγηθούν<sup>123</sup>.

## **8. Απομάκρυνση του φόβου**

Το όγδοο σημείο του Deming αναφέρεται στην απομάκρυνση του φόβου από το σχολείο, διότι εμποδίζει τη μέγιστη δυνατή απόδοση των ανθρώπων, την ελεύθερη έκφραση των ιδεών τους, την ανάληψη ρίσκου, την αναζήτηση νέων πληροφοριών καθώς και την επίλυση των προβλημάτων.

Ο Deming προκαλεί τους εκπαιδευτικούς να δημιουργήσουν σχολικά περιβάλλοντα, στα οποία οι δυνατές σχέσεις του αμοιβαίου σεβασμού και της εμπιστοσύνης να παίρνουν τη θέση του φόβου, της υποψίας και της διάσπασης<sup>124</sup>.

Οι ψυχολόγοι μας πληροφορούν ότι ο φόβος προκαλεί αντίσταση στην αλλαγή, εμποδίζει την ανοιχτή επικοινωνία και κρατά κλειστή τη σκέψη μπροστά στη νέα γνώση<sup>125</sup>.

Το μέλλον μας εξαρτάται από την υποστήριξη των ατομικών προσπαθειών, την προθυμία αναγνώρισης της καινοτομίας και την ανεμπόδιστη έκφραση της ελεύθερης και ανοιχτής επικοινωνίας.

Στα σχολεία ποιότητας η συνεχής βελτίωση και πρόοδος επιτυγχάνεται χωρίς φόβο.

## **9. Καθιέρωση της ομαδικής εργασίας για την κατάργηση των εμποδίων μεταξύ των διαφόρων τμημάτων και την αποτελεσματικότερη μάθηση**

Οι ομάδες εργασίας σε κάθε οργανισμό αποτελούν το βασικό συστατικό της εφαρμογής της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας για την ενίσχυση της εμπιστοσύνης, τη βελτίωση της επικοινωνίας και την εξέλιξη της ανεξαρτησίας του οργανισμού<sup>126</sup>.

Η ομάδα εργασίας πρέπει να επεκταθεί σ' όλες τις λειτουργίες του οργανισμού, να εισχωρήσει παντού, να χρησιμοποιηθεί ευρύτατα στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων και στον τρόπο επίλυσης των προβλημάτων<sup>127</sup>. Μπορεί να λειτουργήσει ως αγωγός πληροφόρησης της διοίκησης, σχετικά με τις αλλαγές που θεωρούνται απαραίτητες για τη βελτίωση της ποιότητας και να καταστεί ένα ισχυρό μέσο στη διαδικασία της πρότασης και της υλοποίησης των αλλαγών<sup>128</sup>.

Όπως έχει πει και ο Philip Crosby «Το να αποτελεί κάποιος μέλος μιας ομάδας δεν συνιστά μια φυσική ανθρώπινη λειτουργία, αλλά κάτι, που μαθαίνεται»<sup>129</sup>. Η

<sup>121</sup> ό.π., σελ 56.

<sup>122</sup> Sallis Ed. ό. π., κεφ. 7ο, σελ. 76-77.

<sup>123</sup> Spanbauer, Stanley J ό.π.σελ 15-17.

<sup>124</sup> Collins, Al. and Harte Aust., (1994) "Enhancing Local Involvement In Education Through Quality Leadership", Prospects. Vol. 1, No 3, Wint.

<sup>125</sup> Fields Joseph, ό.π., σελ. 57.

<sup>126</sup> Oakland, John S, (1989) "Total Quality Management", Heinemann, Oxford, σελ. 236.

<sup>127</sup> Sallis Ed. ό.π. σελ. 80.

<sup>128</sup> Miller, John and Dower, Allison (1992) Improving Quality in Further Education: A Guide For Teachers in Course Teams, Consultants at Work, Ware, Herts.

<sup>129</sup> Crosby, Philip B., (1979) "Quality is Free" Mentor Books, New York, σελ. 126.

εκπαίδευση πάνω στην ομάδα εργασίας και η απόκτηση ικανότητας επίλυσης προβλημάτων συνιστούν αναγκαία προϋπόθεση για την επιτυχή εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας .

Η δημιουργία ομάδας δεν είναι απλά μια συσπείρωση προσώπων.

Οι ομάδες έχουν προσανατολισμένους στόχους, χρησιμοποιούν πολυδύναμο τρόπο σκέψης, μειώνουν τις διαφωνίες στην εφαρμογή των αποφάσεων και εστιάζουν την προσοχή τους στα προβλήματα και τις λύσεις τους<sup>130</sup>.

### **10. Εργαστείτε από μόνοι σας, καταργώντας τα συνθήματα, τις παροτρύνσεις και τους ποσοτικούς στόχους, που απαιτούν διαρκώς νέα επίπεδα απόδοσης.**

Η εμπειρία έχει δείξει, ότι όταν η διατύπωση των στόχων γίνεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ή τις ομάδες εργασίας, παρατηρείται υψηλότερο επίπεδο απόδοσης των μαθητών και του σχολείου απ' ό,τι στην περίπτωση που οι στόχοι διατυπωθούν μονομερώς από τη διοίκηση<sup>131</sup>.

Έχει διαπιστωθεί ότι περισσότερο από το 80% των προβλημάτων, που σχετίζονται με την επίτευξη της ποιότητας σ' ένα οργανισμό, οφείλονται στον τρόπο λειτουργίας του συστήματος και το 20% έχουν να κάνουν με προβλήματα εκτός συστήματος<sup>132</sup>.

Αυτό συνεπάγεται για την εκπαίδευση έμφαση στο σχεδιασμό του συστήματος και όχι στην επιμέρους αντιμετώπιση εκπαιδευτικών προβλημάτων. Οι σκοποί της εκπαίδευσης θα πρέπει να κατευθύνονται από κάτω προς τα επάνω. Τα άτομα που βρίσκονται κοντά στο πρόβλημα πρέπει να διαθέτουν την απαραίτητη γνώση και πληροφόρηση για να επιλέξουν τη σωστή λύση, δεδομένου ότι επιτακτική ανάγκη του μάντζμεντ σήμερα είναι να βοηθήσεις τα άτομα να διοικήσουν τον εαυτό τους και να ιδούν τους εαυτούς τους ως μέρη του συστήματος<sup>133</sup>.

### **11. Περιορίστε τους ποσοτικούς στόχους για το προσωπικό και τη διοίκηση.**

Στις επιχειρήσεις οι ποσοτικοί στόχοι χρησιμοποιούνται για την αύξηση του κέρδους και την παροχή κινήτρων στους υπαλλήλους, ενώ στα σχολεία η χρησιμοποίηση των ποσοτικών στόχων γίνεται χωρίς κίνητρα για τους δασκάλους και τους μαθητές.

Η χρήση των αριθμών μπορεί να είναι αποτελεσματική στην περίπτωση που επιδιώκουμε τη μείωση του κόστους ή όταν θέλουμε να είμαστε περισσότερο δίκαιοι και αντικειμενικοί στους μαθητές.

Ποιά είναι όμως η πραγματική τους επίδραση στο επίπεδο της μάθησης και της διδασκαλίας; Δεν θα πρέπει να αποτελούν τον προορισμό της εκπαίδευσης, αλλά μόνο τις λευκές γραμμές του δρόμου<sup>134</sup>.

### **12. Οι άνθρωποι έχουν απεριόριστες δυνατότητες**

Πρέπει να απομακρύνουμε τα εμπόδια, που στερούν από τα άτομα την υπερηφάνεια για την εργασία τους, να εξαλείψουμε κάθε μορφή ανταγωνισμού που δημιουργεί νικητές και χαμένους και τη θέση του ανταγωνισμού να λάβει η συνεργασία<sup>135</sup>.

Ο Deming είναι εξαιρετικά επικριτικός ακόμα και καταδικαστικός για αρκετές από τις πρακτικές του σχολείου, όπως τη χρήση της βαθμολογίας, επειδή καταστρέφει την έμφυτη χαρά της μάθησης, την υιοθέτηση «των χρυσών αστεριών» για την απόδοση

<sup>130</sup> Fields Joseph, ό.π. σελ. 58.

<sup>131</sup> ό.π. σελ. 59.

<sup>132</sup> Haller, H. S., "Statistical Business Management" Statistical Studies Inc. presentation, Bay Village, Ohio, 1987, σε Fields, J., ό.π., σελ. 67.

<sup>133</sup> Deming, W.E. (1993) The New Economics. Cambridge: MIT Press, σελ. 128.

<sup>134</sup> Fields Joseph, ό.π. σελ. 61.

<sup>135</sup> Deming, W.E ό.π. σελ. 124.

των μαθητών ή την επιτυχή ολοκλήρωση μιας εργασίας, την αξιολόγηση σχολείων και καθηγητών με βάση την καταλληλότητα τους ή τη χρήση άλλων κριτηρίων καθώς και οποιασδήποτε πρακτική ή διαδικασία του σχολείου, που οδηγεί σε νικητές και χαμένους<sup>136</sup>. Ο ίδιος πιστεύει ότι δεν έχει σημασία το πόσο έμαθε ο μαθητής, αλλά το τι μπορεί να κάνει με αυτά που έμαθε.

Το σχολείο ισχυρίζεται ο Deming οφείλει να αξιοποιήσει στο μέγιστο τις δυνατότητες των μαθητών για την απόκτηση των γνώσεων<sup>137</sup>, καθώς ο μαθητής θα πραγματοποιήσει το καλύτερο, που μπορεί να κάνει μέσα στα πλαίσια των προσωπικών του στόχων και δυνατοτήτων.

Οι μαθητές και καθηγητές αντιλαμβάνονται την αξία της αξιολόγησης σαν μέσο για να πάρει κάποιος μαθητής το άριστα (A).

Η αξιολόγηση αποτελεί ένα είδος αναγνώρισης ή ανταμοιβής και εμπεριέχει πάντα το στοιχείο της υποκειμενικότητας.

Οι μαθητές θα μελετήσουν τόσο, όσο απαιτείται για να πάρουν τον αναμενόμενο βαθμό και θα στερηθούν τη χαρά της μάθησης, υπακούοντας τυφλά στις επιταγές της αναγνώρισης για την εκπλήρωση των προτύπων που έθεσαν άλλοι για αυτούς<sup>138</sup>.

### **13. Καθένας μπορεί συνεχώς να αυτοβελτιώνεται και να επιμορφώνεται.**

Μελέτησε, μάθε, βελτιώσου. Ακόνισε το μυαλό σου, διότι με τις γνώσεις σου μπορείς να επηρεάσεις τις σκέψεις και την πρόοδο των άλλων καθώς και ολόκληρο τον οργανισμό.

Στη βελτίωση της εκπαίδευσης ο καθένας μπορεί να συνεισφέρει. Ο νέος ρόλος του εκπαιδευτικού ηγέτη θα είναι η συγκέντρωση των ιδεών, διότι χωρίς νέες σκέψεις η εκπαίδευση θα μείνει στάσιμη<sup>139</sup>. Δεν υπάρχει έλλειψη γνώσης, ούτε έλλειψη καλών ανθρώπων, αλλά έλλειψη ανθρώπων, που θέλουν να μάθουν να κάνουν κάτι καλύτερα<sup>140</sup>.

### **14. Η υιοθέτηση της νέας φιλοσοφίας είναι υπόθεση και ευθύνη όλων των ατόμων, που μετέχουν της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως διευθυντών, καθηγητών, μαθητών και γονέων.**

Η εκπαιδευτική διοίκηση οφείλει να εισαγάγει και να προσπαθήσει να εφαρμόσει τα δέκα τέσσερα σημεία του Deming, παράλληλα με τη συνεχή χρησιμοποίηση του κύκλου Deming στη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ο κύκλος του Deming ή κύκλος του Shewhart αποτελείται από μια σειρά ενεργειών, που είναι αναγκαίες για κάθε συστηματική προσέγγιση στη διαδικασία βελτίωσης οποιουδήποτε συστήματος<sup>141</sup>.

Τα επαναλαμβανόμενα στάδια στον κύκλο Deming είναι τα εξής: ο σχεδιασμός (Plan), η δράση (Do), ο έλεγχος (Check- Study) και η βελτίωση (Act)<sup>142</sup>. Έτσι με βάση τα προαναφερόμενα στάδια του κύκλου, πρώτα θα γίνει ο προσδιορισμός του προβλήματος, η έρευνα και ανάλυση του προβλήματος με παράλληλη λήψη διορθωτικών μέτρων.

---

<sup>136</sup> ό.π., σ.σ. 148-157.

<sup>137</sup> Fields Joseph, ό.π. σελ. 62.

<sup>138</sup> ό.π.

<sup>139</sup> ό.π. σελ. 64.

<sup>140</sup> ό.π.

<sup>141</sup> Δερβιτσιώτη, Κ. ο. π. σελ. 292.

<sup>142</sup> ό.π.

Δεύτερο με βάση το στόχο δημιουργείς πλάνο επίλυσης του προβλήματος, το οποίο εφαρμόζεις αρχικά σε μικρή κλίμακα και καταγράφεις τα αποτελέσματα.

Τρίτο μελετάς τα αποτελέσματα, προσδιορίζεις τι πρέπει να αναθεωρηθεί ή να εφαρμοστεί και τέταρτο εφαρμόζεις τη λύση σε ευρεία κλίμακα, χρησιμοποιείς ό,τι έμαθες από την πιλοτική εφαρμογή και συνεχίζεις τη διαδικασία του κύκλου<sup>143</sup>.

Η υιοθέτηση της ολικής ποιότητας συνιστά ένα διαφορετικό τρόπο σκέψης, που γνωρίζει ότι όλοι μπορούν να συνεισφέρουν, ότι η από κοινού σκέψη οδηγεί σε ορθότερες αποφάσεις, από το να αποφασίζει κανείς μόνος του, που γνωρίζει επίσης ότι πολλά από τα προβλήματα σ' ένα οργανισμό σχετίζονται με τη συμπεριφορά της διοίκησης, η οποία έχει καθήκον να βελτιώσει τις ανθρώπινες συνθήκες<sup>144</sup>.

Η διοίκηση της ποιότητας στην εκπαίδευση αναφέρεται στη διασφάλιση της ποιότητας των προγραμμάτων σπουδών, των μεθόδων διδασκαλίας και της χρήσης των νέων τεχνολογιών, στην παρακολούθηση των επιτευγμάτων των μαθητών, στις ευκαιρίες απασχολησιμότητάς τους, στην καταλληλότητα και τη διαθεσιμότητα των διδασκόντων καθώς και στην επάρκεια και την αξιοπιστία της υλικοτεχνικής υποδομής<sup>145</sup>.

---

<sup>143</sup> Fields Joseph, ό.π. σελ. 65.

<sup>144</sup> Tice Lou. "Strategic Thinking, Strategic Planning" Videotape. The Pacific Institute, Seattle, 1990, σε Fields Joseph ό.π.

<sup>145</sup> Πετρίδου Ε. (2002) «Διοίκηση Ποιότητας στην Εκπαίδευση», Διοικητική Ενημέρωση, Ιανουάριος, τ. 22, σελ. 55.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

### ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΟΛΙΚΗ ΠΟΙΟΤΗΤΑ

#### 4.1. Έννοια και περιεχόμενο της ηγεσίας

Στην πορεία εξέλιξης της διοικητικής σκέψης και πρακτικής διατυπώθηκαν ποικίλες και ενδιαφέρουσες θεωρητικές κατασκευές για τα θέματα της ηγεσίας (leadership) και της διοίκησης (management).

Η αποτελεσματική λειτουργία των διαφόρων κοινωνικών οργανώσεων βρίσκεται σε απόλυτη εξάρτηση από την ποιότητα της ηγεσίας τους, καθόσον καθορίζει τη συμπεριφορά και το βαθμό χρησιμοποίησης της δυναμικότητας των εργαζομένων<sup>146</sup>.

Αρκετοί μελετητές θεωρούν την ηγεσία ως ένα στοιχείο–κλειδί<sup>147</sup> στην κατανόηση και τη βελτίωση των οργανώσεων, όπως τα σχολεία, διότι υποστηρίζουν ότι οι ηγέτες διαμορφώνουν την οργανωτική αποτελεσματικότητα<sup>148</sup> των ανωτέρω οργανώσεων.

Ο όρος ηγεσία έχει αποτελέσει αντικείμενο πολλών και διαφορετικών ορισμών, που κανείς μέχρι τώρα δεν είναι γενικά αποδεκτός<sup>149</sup>, στην «ασυμφωνία» αυτή των συγγραφέων αναφορικά με την αποδοχή ενός κοινού ορισμού, οδήγησε η οξεία αντιπαράθεση ορισμένων θεωρητικών κατά τη δεκαετία του '70, που αμφισβήτησαν τη χρησιμότητα της ηγεσίας και μίλησαν για ένα «αλλοτριωτικό κοινωνικό μύθο»<sup>150</sup> και άλλοι που εξέλαβαν την ηγεσία ως κρίσιμο παράγοντα λειτουργικής αποτελεσματικότητας των οργανώσεων<sup>151</sup>. Από την αντιπαράθεση αυτή βλέπουμε να υπερισχύει η δεύτερη άποψη, δεδομένου ότι υπάρχει σαφής διασύνδεση της επιτυχίας μιας οργάνωσης με την ποιότητα της ηγεσίας της.

Ως προς την εννοιολογική προσέγγιση του όρου ηγεσία πρέπει να γίνει σαφής διάκριση ανάμεσα στην ηγεσία και τη διεύθυνση, διότι η διεύθυνση στηρίζεται στην επίσημη θέση εξουσίας για να διαμορφώσει την οργανωτική συμπεριφορά, ενώ η ηγεσία απορρέει από διαδικασίες κοινωνικής επιρροής<sup>152</sup>.

Η ηγεσία θεωρείται ως μια διαδικασία, που στηρίζεται στη χρήση επιρροής, όχι εξαναγκαστικής, προκειμένου να κατευθύνει και να συντονίσει τις δραστηριότητες μιας ομάδας να επιτύχει τους οργανωτικούς της στόχους<sup>153</sup>. Επίσης αναφέρουμε την άποψη των Koontz and O' Donnel περί ηγεσίας, οι οποίοι υιοθετούν την ιδέα της

<sup>146</sup> Μιχόπουλο Αν., (2004) «Η ηγεσία ως αναγκαίο λειτουργήμα καινοτομικής δράσης και οργανωτικής αποτελεσματικότητας στα σχολεία», Διοικητική Ενημέρωση, τ. 29, σελ. 76.

<sup>147</sup> Roberts, N. (1985) "Transforming Leadership: A process of Collective Action" Human Relations, 38, pp 1023 – 1046, σε Μιχόπουλο Αν., ό.π., σελ. 78-80.

<sup>148</sup> Thomas, A. (1988) "Does Leadership Make a Difference to Organizational Performance". Administrative science Quarterly, 33, σελ. 388-400, σε Μιχόπουλο Αν., ό.π.

<sup>149</sup> Yukl G., and Van Fleet, D., (1992) "Theory and Research on Leadership in Organizations" in M. Dunnette and L. M. Hough (Eds), Handbook of industrial and Organizational Psychology, vol. 3, Palo Alto Calif: Consulting, Psychologists Press, inc, pp. 148-197, σε Μιχόπουλο Αν., ό.π.

<sup>150</sup> Lieberman, S., and O' Connor, J. (1972) "Leadership and Organizational Performance: A study of Large Corporations" American sociological Review, vol. 37, σελ. 117-130.

<sup>151</sup> Day, D., and Lord, R., (1998) Executive Leadership and Organizational Performance: Suggestions for a New Theory and Methodology", Journal of Management, vol. 14, σελ. 453-464, σε Μιχόπουλο, Αν. ό.π.

<sup>152</sup> Μιχόπουλο, Αν. (1998, β) «Εκπαιδευτική Διοίκηση», ΙΙ, Αθήνα, σελ. 65.

<sup>153</sup> Hollander, E., (1985), "Leadership and Power" in G. Lindzey & E. Aronson Ceds J., The Handbook of social Psychology, vol. 2, 3th ed. Random House, N.Y. pp 485-537, σε Μιχόπουλο, Αν., σελ. 77.

επιρροής ως απαραίτητο στοιχείο απ' όλες τις οργανώσεις, συμπεριλαμβανομένων και των σχολικών, τα μέλη των οποίων διακατέχονται από ποικίλες παρορμήσεις, θέσεις και επιθυμίες<sup>154</sup>.

Το στοιχείο της επιρροής υιοθετεί και ο επόμενος ορισμός, σύμφωνα με τον οποίο η ηγεσία είναι η διαδικασία της πειθούς με την οποία ένα άτομο παρακινεί μια ομάδα να επιδιώξει την πραγμάτωση των στόχων της, την οποία συμμερίζονται απόλυτα τα μέλη της<sup>155</sup>.

Οι δυσκολίες που συναντά κανείς προκειμένου να εξακριβώσει τις συνιστώσες που συγκροτούν το φαινόμενο της ηγεσίας, αντικατοπτρίζονται στην άποψη του Bennis, ο οποίος αντιλαμβάνεται την ηγεσία όπως την ομορφιά, που εύκολα την αναγνωρίζεις, όταν την συναντάς, αλλά δύσκολα μπορείς να την προσδιορίσεις.

Το περιεχόμενο της ηγεσίας δεν μπορεί να καθοριστεί με ακρίβεια, επειδή εξαρτάται όχι μόνο από τη συμπεριφορά, τη θέση και τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του ηγέτη, αλλά και από τα χαρακτηριστικά μιας κατάστασης ή περίπτωσης, που μπορεί να αποβεί ευνοϊκή ή μη για την ηγετική αποτελεσματικότητα<sup>156</sup>.

Οι παράγοντες επηρεασμού μιας κατάστασης που κρίνουν την αποτελεσματικότητα του ηγέτη, με βάση τη σειρά σπουδαιότητας τους είναι οι παρακάτω:

- Η ποιότητα στις σχέσεις μεταξύ ηγέτη και μελών της οργάνωσης, που συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης και σεβασμού.
- Ο τρόπος δόμησης των καθηκόντων. Όταν έχουμε σαφή προσδιορισμό των καθηκόντων μιας κατάστασης, ο ηγέτης μπορεί ευκολότερα να καθοδηγήσει τα μέλη της ομάδας του, καθώς και να ελέγξει τις πράξεις των μελών του.
- Και η δύναμη της θέσης του ηγέτη, που σημαίνει ότι όσο περισσότερη εξουσία απορρέει απ' τη θέση που κατέχει ένας ηγέτης, τόσο μεγαλύτερη επιρροή μπορεί να ασκήσει στα μέλη του.

Στους προαναφερθέντες παράγοντες οι Hoy και Miskel κάνουν λόγο για δυο επιπλέον παράγοντες, το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον της οργάνωσης<sup>157</sup>, οι οποίοι μπορούν να επηρεάσουν την αποτελεσματικότητα ενός ηγέτη. Το εσωτερικό περιβάλλον σχετίζεται με την οργανωτική κουλτούρα της οργάνωσης και αναφέρεται στις αξίες και τις αρχές που επικρατούν σ' αυτή.

Το εξωτερικό περιβάλλον αναφέρεται στις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές δυνάμεις, που το συνθέτουν και μέσα σ' αυτό το περιβάλλον η οργάνωση καλείται να αναπτυχθεί και να διατηρήσει την συνέχειά της<sup>158</sup>.

Επίσης θέλουμε να αναφερθούμε εν τάχει στους τρεις διαφορετικούς τρόπους άσκησης<sup>159</sup> της ηγεσίας, που έχουν προκύψει από τη μακρόχρονη επιστημονική έρευνα<sup>160</sup>.

Οι τρόποι άσκησης της ηγεσίας είναι η αυταρχική ηγεσία, σύμφωνα με την οποία επιδιώκεται η τυφλή υπακοή των υφισταμένων στον προϊστάμενο, ο οποίος

<sup>154</sup> Koontz, H., and O' Donnel, C., (1983) Οργάνωση και Διοίκηση, Εκδόσεις Παπαζήση, (Μετ. Βαρδάκος), Αθήνα, σελ. 92.

<sup>155</sup> Cardner, J.,(1990) "On Leadership" N.Y.: Free press, σελ. 1, σε Μιχόπουλο, Αv., ο.π., σελ. 78.

<sup>156</sup> Hoy, W., and Miskel, G., ( 1996) "Educational Administration" (5<sup>th</sup> ed.) N.Y. Mc Graw- Hill, σελ. 374-375, σε Μιχόπουλο, Αv., ο.π., σελ. 83.

<sup>157</sup> Hoy, W., and Miskel, G.,ο.π. σελ. 380-381.

<sup>158</sup> Μιχόπουλο, Αv. (1998α ) «Εκπαιδευτική Διοίκηση», Ι, Αθήνα, σελ. 143.

<sup>159</sup> Θεοφιλιδή Χρ.( 1994) «Ορθολογιστική Οργάνωση και Διοίκηση Σχολείου» Λευκωσία, σελ. 74-75.

<sup>160</sup> Koontz, H., and O' Donnel, C.,(1980), Αθήνα, σελ. 103-106.

αποφασίζει από μόνος του, καθορίζει τις ενέργειες των μελών του, χρησιμοποιεί το φόβο ως κίνητρο και δεν δικαιολογεί το περιεχόμενο των εντολών του.

Η δημοκρατική ή συμμετοχική ηγεσία, που στηρίζεται στα μέλη της και αξιοποιεί τις ιδέες των μελών της κατά τρόπο συμβουλευτικό. Από τη σχετική βιβλιογραφία<sup>161</sup> προκύπτουν τρεις συσχετιζόμενοι τύποι συμμετοχικών ηγετών. Οι συμβουλευτικοί, οι οποίοι λαμβάνουν υπόψη τους υφισταμένους τους πριν αποφασίσουν, οι συναινετικοί, των οποίων οι αποφάσεις στηρίζονται στη συναίνεση των μελών τους και οι δημοκρατικοί, οι οποίοι λαμβάνουν τις αποφάσεις τους κατόπιν ψηφοφορίας.

Τρίτος τρόπος άσκησης της ηγεσίας αποτελεί η χαλαρή ή εξουσιοδοτική ηγεσία, όπου ο ηγέτης μεταβιβάζει την εξουσία και τον έλεγχο στα μέλη της ομάδας του και ως μοντέλο ηγεσίας έχει απόλυτη εφαρμογή σε διάφορες ομάδες επιστημόνων και εργαστήρια ερευνών.

## **4.2. Προσέγγιση των γνωρισμάτων και δεξιοτήτων της ηγεσίας**

Τα τελευταία χρόνια υπάρχει μια ανανεωτική τάση στην προσέγγιση των γνωρισμάτων της ηγεσίας, χρησιμοποιώντας μεγαλύτερη ποικιλία στις διαδικασίες μέτρησης των γνωρισμάτων καθώς και τη χρήση των κέντρων αξιολόγησης<sup>162</sup>.

Σύμφωνα με τον Stogdill<sup>163</sup> τα γνωρίσματα του ηγέτη είναι η ισχυρή τάση για υπευθυνότητα και ολοκλήρωση του έργου, η επιμονή στην επίτευξη του στόχου, η ανάληψη πρωτοβουλιών, η ικανότητά του να επηρεάζει τα μέλη της ομάδας και η πρωτοτυπία στον τρόπο επίλυσης των προβλημάτων.

Ο ηγέτης διαθέτει ορισμένα γνωρίσματα που τον κάνουν να διαφέρει απ' τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας του<sup>164</sup>, όπως η αντοχή στις πιέσεις, η ακεραιότητα, η δυνατότητα καθοδήγησης, η διαμόρφωση υποκινητικής συμπεριφοράς, η αυτοπεποίθηση και η χαρισματικότητα.

Σε μια μελέτη τους οι συγγραφείς Ritchie and Moses<sup>165</sup> παρουσιάζουν μια σειρά ηγετικών γνωρισμάτων, που μετρήθηκαν σ' ένα κέντρο αξιολόγησης και μπορούν να συσχετισθούν με την αποτελεσματικότητα των ηγετών. Ως γνωρίσματα αναφέρονται η ικανότητα επικοινωνίας, η επιρροή, η ενεργητικότητα, η αντίσταση στις διάφορες μορφές πίεσης, η ικανότητα οργάνωσης και σχεδιασμού, η ευελιξία στην συμπεριφορά και η σαφής επίγνωση του κοινωνικού περιβάλλοντος.

Αναφορικά με τις δεξιότητες που πρέπει να έχει ένας ηγέτης για να ανταποκριθεί στις υποχρεώσεις του<sup>166</sup> έχουν διατυπωθεί πολλές απόψεις, μεταξύ των οποίων, όπως ισχυρίζεται και ο Katz<sup>167</sup> τρεις είναι οι απαραίτητες δεξιότητες:

- **Οι τεχνικές δεξιότητες**, αναφέρονται στη χρήση μεθόδων και τεχνικών, που απαιτούνται για ασφαλή και επιτυχή χειρισμό ενός έργου. Ως παράδειγμα

<sup>161</sup> Dubrin A. J., (1998) «Βασικές Αρχές Μάνατζμεντ» Επιμέλεια Ν. Σαρρής, Εκδόσεις Έλλην, 4η Έκδοση, Αθήνα, σελ. 312.

<sup>162</sup> Μιχόπουλο Αν., (2004) «Η ηγεσία ως αναγκαίο λειτουργήμα καινοτομικής δράσης και οργανωτικής αποτελεσματικότητας στα σχολεία», Διοικητική Ενημέρωση Τ. 29, σελ. 78.

<sup>163</sup> Stogdill, R., (1974) "Handbook of Leadership" N.Y. Free Press, σελ. 73-97.

<sup>164</sup> Yukl G., and Van Fleet, D. ό.π.

<sup>165</sup> Ritchie, R. and Moses, J., (1983) "Assessment Center Correlates of women' s advancement into middle Management: A 7- year Longitudinal analysis" Journal of Applied Psychology, vol. 68, σελ. 227-231.

<sup>166</sup> Σαϊτή, Χρ., (2000) «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» 2η Έκδοση, Αθήνα, σελ. 236-238.

<sup>167</sup> Katz, R.L., (1974) "Skills of an effective administrator" in Harvard Business Review, September-October, σελ. 90-102.



αναφέρουμε τις τεχνικές δεξιότητες ενός χειρουργού ή ενός μουσικού στην επιτυχή πραγμάτωση του έργου τους.

- **Οι ανθρώπινες δεξιότητες**, σχετίζονται με την ικανότητα συνεργασίας του ηγέτη - στελέχους με τα μέλη της οργάνωσής του. Οι δεξιότητες αυτές θα βοηθήσουν την αλλαγή της οργανωτικής κουλτούρας μέσα στην οργάνωση και τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης.
- **Οι νοητικές δεξιότητες**, εμπεριέχουν την ικανότητα του ηγέτη να αντιμετωπίζει τον οργανισμό ως ένα σύνολο και συγκεκριμένα ως σύστημα με αλληλεξαρτώμενες λειτουργίες, όπου ο επηρεασμός μιας λειτουργίας θα επιφέρει και τον επηρεασμό των υπολοίπων λειτουργιών.

Ο Deming το 1950 στην Ιαπωνία αλλάζει τον τρόπο «σκέπτεσθαι» για την ηγεσία, τους οργανισμούς και γενικά για την ίδια τη ζωή. Διδάσκει ότι «το κάθε τι είναι ένα σύστημα και όλοι μας αποτελούμε μέρος του συστήματος αυτού», όταν δεν γνωρίζουμε τη λειτουργία του συστήματος, τότε πραγματικά κινδυνεύουμε.

Οι σύγχρονες ικανότητες και δεξιότητες του ηγέτη, που βασίζονται στο **«σύστημα της βαθιάς γνώσης» του Deming** και κρίνεται αναγκαία η εκμάθησή τους, είναι:

- «Η ικανότητά του ηγέτη να διαθέτει την απαραίτητη γνώση ή εκτίμηση<sup>168</sup> του συστήματος καθώς και η δυνατότητά του να σκέφτεται συστημικά».

Μια σωστή εκτίμηση του συστήματος μπορεί να προκύψει από μια βαθιά κατανόηση της ικανότητας του συστήματος.

- «Η ικανότητα του ηγέτη να κατανοεί τις διάφορες μεταβολές που συμβαίνουν κατά τη διάρκεια της εργασίας του ή κατά τη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων». Η αβεβαιότητα που επικρατεί σ' ένα σύστημα προέρχεται από τις μεταβολές που συμβαίνουν στο εσωτερικό του και οφείλονται στις κοινές και ειδικές αιτίες<sup>169</sup>.

Οι περισσότερες μεταβολές μέσα σ' ένα οργανισμό οφείλονται κατά βάση στις κοινές αιτίες, οι οποίες σε αναλογία 94% ανήκουν στο σύστημα και αποτελούν ευθύνη της διοίκησης και μόνο το 6% των προβλημάτων οφείλονται στις ειδικές αιτίες<sup>170</sup>.

Τα σχολεία μπορούν να βελτιώσουν την προσφερόμενη ποιότητα εκπαίδευσης στους μαθητές τους, όταν καταφέρουν να ελέγξουν τις μεταβολές αυτές, με την προϋπόθεση ότι έχουν προβεί σε ορθή διαπίστωση των αιτίων, που προκαλούν τις μεταβολές αυτές.

- «Η ικανότητα του ηγέτη να κατανοεί τους μηχανισμούς γνώσης και μάθησης των ανθρώπων». Η ηγεσία πρέπει πρώτα να αντιληφθεί η ίδια και στη συνέχεια να εκτιμήσει ότι η κατάλληλη εκπαίδευση εφοδιάζει τους υπαλλήλους με μεγαλύτερη κατανόηση της εργασίας τους και των απαιτήσεών της<sup>171</sup>.

Η διαρκής εκπαίδευση του προσωπικού των οργανισμών, προκειμένου να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις των καιρών θα βελτιώσει σημαντικά την ποιότητα των προσφερομένων υπηρεσιών.

- «Οι γνώσεις του ηγέτη πάνω σε θέματα ψυχολογίας».

---

<sup>168</sup> Λογοθέτη, Ν, ό.π., σελ. 62.

<sup>169</sup> Deming, W. Edwards. "Out of crisis". Cambridge: Massachusetts Institute of Technology, 1986, p.p 309-317.

<sup>170</sup> Deming, W. Edwards. ό.π.

<sup>171</sup> Λογοθέτη, Ν., ό.π., σελ. 63.

Η γνώση ψυχολογίας βοηθά τον ηγέτη να κατανοεί τη συμπεριφορά των ατόμων καθώς και τον τρόπο αλληλεπίδρασης στις μεταξύ τους σχέσεις. Η γνώση αυτή, όπως και κάθε γνώση σύμφωνα με τον Deming σχετίζεται με το «σύστημα της βαθιάς γνώσης» και αποκτάται μέσω της κατάλληλης εκπαίδευσης.

Οι ηγέτες είναι εκείνοι, που θα μεταδώσουν το κοινό όραμα στον οργανισμό, είναι εκείνοι που με τη συμπεριφορά τους θα εμπνεύσουν στους εργαζόμενους ένα αίσθημα εμπιστοσύνης.

Η εμπιστοσύνη σε μια διαπροσωπική σχέση δεν βασίζεται μόνο στην προβλεψιμότητα των πράξεων των άλλων, αλλά και στην εντιμότητα και την καλή τους θέληση<sup>172</sup>.

Ο ρόλος των ηγετών σ' έναν αυξανόμενο πολύπλοκο κόσμο είναι να δομούν σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αλληλοϋποστήριξης, ώστε να προωθούν την ανάπτυξη και επιτυχία των ατόμων και των ομάδων<sup>173</sup>.

Η ηγεσία συνιστά το αποτέλεσμα συγκεκριμένων και προσχεδιασμένων ενεργειών που προέρχονται από τους φερόμενους ως ηγέτες, με σκοπό τη δημιουργία οργανωσιακής κουλτούρας που διαθέτει εσωτερική αρμονία αξιών και ιδανικών, που μοιράζονται τα μέλη μεταξύ τους<sup>174</sup>.

Στις σύγχρονες οργανώσεις η ηγεσία δεν αποτελεί πλέον ατομικό προσανατολισμό, που στηρίζεται σε προσωπικά χαρίσματα, αλλά συλλογικό, που εμπλέκει κι' άλλα άτομα μέσα στην οργάνωση<sup>175</sup>.

### **4.3. Εκπαιδευτική ηγεσία και ποιότητα.**

Η ηγεσία αποτελεί βασικό συστατικό στη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, οι ηγέτες, όπως προαναφέραμε πρέπει να έχουν όραμα και να είναι ικανοί να το μεταδώσουν μέσα από ξεκάθαρες πολιτικές και συγκεκριμένους στόχους στα μέλη της οργάνωσής τους<sup>176</sup>.

Η ολική ποιότητα αποτελεί πάθος και τρόπο ζωής για εκείνους τους οργανισμούς, που εφαρμόζουν τις αρχές της<sup>177</sup>. Το ερώτημα είναι πώς θα δημιουργηθεί το πάθος και η υπερηφάνεια, που κρίνονται απαραίτητες στη δημιουργία ποιοτικής επανάστασης στην εκπαίδευση.

Η έρευνα των Peters and Austin σχετικά με τα χαρακτηριστικά της υπεροχής, τους οδήγησε στο συμπέρασμα ότι αυτό που πραγματικά κάνει τη διαφορά είναι η ηγεσία. Υποστηρίζουν ένα στυλ ηγεσίας, που θα μπορούσε να αποδοθεί στα Ελληνικά με τον όρο «περιπατητικό μανάτζμεντ» (Management by walking around).

Το στυλ αυτό ηγεσίας έχει να κάνει με τη μετάδοση του οράματος και των αξιών του οργανισμού στα μέλη του<sup>178</sup>. Το πάθος της υπεροχής δεν μπορεί να μεταδίδεται μέσα από τα γραφεία.

---

<sup>172</sup> Fairholm, M. and Fairholm G. (2000), Leadership amid the constraints of trust, in Leadership & Organization Development journal, vol.21, Issue2.

<sup>173</sup> ό.π.

<sup>174</sup> Ψυχογιό Αλ., «Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και Εμπιστοσύνη», Διοικητική Ενημέρωση, Τ.19, Ιανουάριος 2001, σελ. 70.

<sup>175</sup> Fairholm, M and Fairholm G., ό.π.

<sup>176</sup> Θεοφανίδη, Στ. (1999), «Ποιος είναι ηγέτης, η ποιότητα της ηγεσίας», εκδόσεις Παπαζήση, σελ. 20.

<sup>177</sup> Peters, T. and Austin, N., (1986) "A passion For Excellence", Fontana / Collins, Glasgow, p. 101.

<sup>178</sup> Zairi, M. (1994), Leadership in T.Q.M. implementation, some case examples, The T.Q.M Magazine, vol. 6, issue 6.

Οι Peters and Austin στο βιβλίο τους «A Passion For Excellence» έχουν δώσει μια ενδιαφέρουσα μελέτη για την εκπαιδευτική ηγεσία στο κεφάλαιο με τίτλο: «υπεροχή στη σχολική ηγεσία» (Excellence in School Leadership). Οι προοπτικές προσανατολισμού, που κρίνονται απαραίτητες για ένα εκπαιδευτικό ηγέτη είναι οι ακόλουθες<sup>179</sup>:

- **Όραμα.** Ο ηγέτης πρέπει να μεταδίδει το όραμα και τις αξίες του σχολείου ή του ιδρύματος στο προσωπικό, στους μαθητές και στην ευρύτερη τοπική κοινωνία.
- **Άσκηση ηγεσίας, μέσω εναλλακτικών μορφών διοίκησης, όπως το «περιπατητικό μάνατζμεντ».**

Το στυλ αυτό ηγεσίας, κατά το οποίο ο ηγέτης κινείται μέσα στο χώρο του οργανισμού και δεν μένει κλεισμένος μέσα στο γραφείο του, κρίνεται απαραίτητο για κάθε σχολική μονάδα.

- **«Για τα παιδιά».** Αυτή είναι η εκπαιδευτική πρόταση – αντιστοιχία των συγγραφέων Peters and Austin απέναντι στο γνωστό «κοντά στον πελάτη – χρήστη».

Αυτό διασφαλίζει ότι η πολιτική του σχολείου επικεντρώνεται ξεκάθαρα στους πρωταρχικούς πελάτες – χρήστες, που είναι τα παιδιά, οι μαθητές του.

- **Η αυτονομία, ο πειραματισμός και η υποστήριξη σε περίπτωση αποτυχίας.**

Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες πρέπει να ενθαρρύνουν την καινοτομία μεταξύ του προσωπικού τους και να είναι προετοιμασμένοι για τις αποτυχίες, που αναπόφευκτα συνοδεύουν την καινοτομία.

- **Η δημιουργία της αίσθησης μιας οικογένειας.**

Ο ηγέτης απαιτείται να δημιουργήσει το αίσθημα μιας οικογένειας μεταξύ των μαθητών του σχολείου, των καθηγητών, των γονέων και του προσωπικού υποστήριξης.

- **Η αίσθηση του συνόλου, του πάθους, της έντασης και του ενθουσιασμού.**

Θεωρούνται απαραίτητα ποιοτικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού ηγέτη για την επίτευξη της συνεχούς βελτίωσης.

Η σημασία της ηγεσίας στη διαδικασία μετασχηματισμού του οργανισμού σε οργανισμό ολικής ποιότητας δεν μπορεί να υποτιμάται, διότι χωρίς ηγεσία σ' όλα τα επίπεδα του σχολείου η διαδικασία βελτίωσης δεν μπορεί να συνεχιστεί.

Η δέσμευση στην ποιότητα πρέπει να αποτελεί πρωταρχικό καθήκον κάθε ηγέτη. Έχει υπολογιστεί ότι το 80% των προσπαθειών εφαρμογής των αρχών της ολικής ποιότητας απέτυχε κατά τα δύο πρώτα χρόνια, εξαιτίας της έλλειψης δέσμευσης των στελεχών της ανώτερης διοίκησης<sup>180</sup>.

Η επιτυχία της ολικής ποιότητας στο χώρο της εκπαίδευσης απαιτεί δυνατή και αποφασιστική ηγεσία.

Οι μάνατζερς σε οργανισμούς που δεν εφαρμόζουν τις αρχές ολικής ποιότητας, ξοδεύουν το 30% του χρόνου τους στην αντιμετώπιση των αποτυχιών του συστήματος και των διαφόρων παραπόνων, ως εκ τούτου εφόσον η ολική ποιότητα εξοικονομεί αυτό το χρόνο, οι μάνατζερς έχουν στη διάθεσή τους περισσότερο χρόνο να

<sup>179</sup> Peters, T. and Austin, N., ό.π. σελ. 393-414.

<sup>180</sup> Sallis Ed., ό.π. σελ. 76.

ασχοληθούν με την καθοδήγηση, τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη νέων ιδεών και τη στενή συνεργασία με τους συνεργάτες τους<sup>181</sup>.

Η ολική ποιότητα εμπεριέχει μια καινοτομία στο ρόλο του ηγέτη, προϋποθέτει την έγκαιρη αλλαγή της νοοτροπίας του «είμαι υπεύθυνος» με την υιοθέτηση της νοοτροπίας ενός ηγέτη ως υποστηρικτή και συμπαραστάτη του προσωπικού, που βρίσκεται στην πρώτη γραμμή.

Οι σύγχρονες σπουδές της ηγεσίας συχνά τονίζουν ότι δεν είναι σημαντικός μόνο ο χαρισματικός ηγέτης για την αλλαγή σε μια οργάνωση, αλλά ηγέτες σε κάθε επίπεδο από το κατώτερο μέχρι το ανώτερο.

Η ηγεσία από αυτή την άποψη δεν είναι κάτι που πραγματοποιείται από μοναχικές, ηρωικές φιγούρες, αλλά από πολλά ξεχωριστά άτομα που πιέζουν δραστικά για ένα καλύτερο μάλλον.

Η ηγεσία για την ποιότητα πρέπει να περιλαμβάνει πολλά στελέχη, με πολλές διαφορετικές προσωπικές ποιότητες, σε πολλά επίπεδα και όχι μόνο έναν ηγέτη<sup>182</sup>.

*Οι βασικές λειτουργίες της ηγεσίας σ' ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα ή σχολείο, που αναλαμβάνει τη διαδικασία εισαγωγής της ολικής ποιότητας είναι οι ακόλουθες<sup>183</sup>:*

- Ο ηγέτης πρέπει να έχει το όραμα της ολικής ποιότητας για το σχολείο ή το ίδρυμά του αντίστοιχα, να έχει μια ξεκάθαρη δέσμευση στη διαδικασία βελτίωσης της ποιότητας.
- Να μπορεί να μεταδίδει το μήνυμα της ποιότητας και να διασφαλίζει ότι οι ανάγκες των πελατών – χρηστών του σχολείου βρίσκονται στο επίκεντρο των εφαρμοζόμενων πολιτικών και πρακτικών του σχολείου.
- Να διασφαλίσει την ύπαρξη διόδων επικοινωνίας, προκειμένου να φτάσουν στην ηγεσία οι φωνές των «πελατών» τους, να μεριμνά για την ανάπτυξη του προσωπικού, να μη ρίχνει τις ευθύνες στους άλλους, όταν εμφανίζονται τα προβλήματα, διότι όπως είναι γνωστό τα προβλήματα είναι αποτέλεσμα των πολιτικών που εφαρμόζει το σχολείο και δεν οφείλονται σε σφάλματα του προσωπικού.
- Ο ηγέτης θα πρέπει ακόμη να ενισχύει και να κατευθύνει την καινοτομία μέσα στο σχολείο, να μεριμνά για τη διασφάλιση εκείνων των οργανωτικών δομών, που προσδιορίζουν με σαφήνεια τις υπευθυνότητες του καθενός μέσα στον οργανισμό και να παρέχει την μέγιστη εξουσιοδότηση, που ταιριάζει στις εν λόγω υπευθυνότητες.
- Τέλος ο ηγέτης αναλαμβάνει τη δέσμευση να απομακρύνει τα κάθε είδους τεχνητά εμπόδια, που δημιουργούνται από οργανωτικές και πολιτισμικές συμπεριφορές, να δημιουργήσει αποτελεσματικές ομάδες εργασίας και να αναπτύξει κατάλληλους μηχανισμούς παρακολούθησης και αξιολόγησης της επιτυχίας.

Κατά τον Stanley Spanbauer η λειτουργία της ηγεσίας είναι να παρέχει το όραμα στον οργανισμό καθώς και τη δημιουργία ενός αμοιβαία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο καθηγητές και διευθυντές συνειδητοποιούν, ότι οι ατομικές τους επιτυχίες και επιτεύξεις συνδέονται με τη δράση της ομάδας και εμφανίζονται ή χάνονται μαζί.

---

<sup>181</sup> ό.π.

<sup>182</sup> Γραβάνη, όλγα (2006) «Το ταξίδι της ποιότητας στον Ευρωπαϊκό Δημόσιο Τομέα: από το εκεί στο εδώ, και μετά που;», Διοικητική Ενημέρωση, τ. 36, σελ. 53.

<sup>183</sup> Sallis Ed., ό.π., σελ. 77.

Βασικό στοιχείο – κλειδί στο ρόλο της ηγεσίας στην εκπαίδευση είναι η εκχώρηση στους καθηγητές του μέγιστου των αρμοδιοτήτων τους, για την βελτίωση της διαδικασίας μάθησης των μαθητών τους.

Οι καθηγητές πρέπει να συμμετέχουν στη λήψη των αποφάσεων, να αναλαμβάνουν μεγαλύτερες υπευθυνότητες και να τους παρέχεται μεγαλύτερη αυτονομία σ' οτιδήποτε σχεδόν κάνουν<sup>184</sup>.

Ο Spanbauer εστιάζει το ρόλο της σχολικής ηγεσίας κυρίως στην εκχώρηση αρμοδιοτήτων στους καθηγητές. Τα συμπεράσματά του είναι<sup>185</sup>:

- Συμμετοχή καθηγητών και προσωπικού στη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων, με τη χρησιμοποίηση επιστημονικών μεθόδων και των αρχών του στατιστικού ελέγχου ποιότητας.
- Συζήτησε με τους καθηγητές για το πως σκέπτονται και το πως μπορούν να χειριστούν καλύτερα τα διάφορα σχολικά προγράμματα, παρά να απευθύνεις οδηγίες εφαρμογής των εν λόγω προγραμμάτων.
- Ρώτησε το προσωπικό να σου υποδείξει, ποια συστήματα και ποιες διαδικασίες εμποδίζουν στην παροχή της ποιότητας προς τους μαθητές, στους γονείς και τους συνεργάτες τους.
- Κατανόησε ότι η επιθυμία για ουσιαστική βελτίωση των καθηγητών δεν ταιριάζει με προσεγγίσεις κάθετης μορφής διοίκησης.
- Ανανέωσε την επαγγελματική ανάπτυξη, με την μετακίνηση της υπευθυνότητας και του ελέγχου της επαγγελματικής ανάπτυξης απευθείας στους καθηγητές.
- Εφάρμοσε συστηματική και σταθερή επικοινωνία ανάμεσα στον καθένα που μετέχει της σχολικής διαδικασίας.
- Ανέπτυξε δεξιότητες στον τρόπο επίλυσης των προβλημάτων και της άρσης των συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον, ενώ ταυτόχρονα υιοθέτησε μεγαλύτερη ανοχή στις συγκρούσεις.
- Γίνε χρήσιμος χωρίς να έχεις όλες τις απαντήσεις και χωρίς να γίνεις συγκαταβατικός.

Η παροχή της ποιότητας εκπαίδευσης μπορεί να υλοποιηθεί, μέσω της δημιουργίας ομάδων εργασίας, της διοίκησης των διαδικασιών, της εξυπηρέτησης, της επικοινωνίας και της ηγεσίας.

- Εκπαιδεύσου να γίνεις περισσότερο ένας εκγυμναστής και λιγότερο ένα αφεντικό.
- Να παράσχεις αυτονομία, να επιτρέπεις την ανάληψη ρίσκου και ταυτόχρονα να είσαι δίκαιος και συμπνετικός<sup>186</sup>.
- Ασχολήσου με την εξισορρόπηση της δράσης σου ως προς τη διασφάλιση της ποιότητας αφενός μεν προς τους εξωτερικούς πελάτες – χρήστες (μαθητές, γονείς), αφετέρου στρέψε την προσοχή σου στις ανάγκες των εσωτερικών πελατών( καθηγητές, μέλη επιτροπών και άλλους συνεργάτες<sup>187</sup>.

---

<sup>184</sup> Spanbauer, Stanley J. (1992), A Quality System for Education, ASQC Quality Press, Milwaukee, Wisconsin, σελ. 15.

<sup>185</sup> ό.π.σελ. 16-56.

<sup>186</sup> ό.π.

<sup>187</sup> ό.π.σελ. 56.

Επίσης ο Deming αναφέρει, ότι σκοπός της ηγεσίας<sup>188</sup> είναι να βοηθήσει τους ανθρώπους να κάνουν καλύτερη δουλειά με λιγότερο κόπο, δουλεύοντας δηλαδή εξυπνότερα.

Για την επίτευξη του στόχου ποιότητας, απαιτείται μια ηγεσία ποιότητας, που θα δημιουργήσει το κατάλληλο κλίμα ανάπτυξης κουλτούρας εμπιστοσύνης καθώς και της εκμάθησης εκείνων των τεχνικών δεξιοτήτων, που είναι απαραίτητες για την επίλυση των πολύπλοκων προβλημάτων και των συνεχών προκλήσεων της νέας εποχής<sup>189</sup>.

Η προετοιμασία των αποτελεσματικών ηγετών μπορεί να γίνει μέσα από προγράμματα, που θα δίνουν έμφαση στη θεωρητική και την επιτόπια γνώση, στην εφαρμοσμένη έρευνα και στην πρακτική εξέταση θεμάτων<sup>190</sup>.

Ως περιεχόμενο των προγραμμάτων αυτών οι μελετητές Griffiths, Stout και Forsyth αναφέρουν τη μελέτη θεωρητικών μοντέλων, τη γνώση τεχνικών που σχετίζονται με οικονομικά θέματα, θέματα προσωπικού, συστήματα πληροφοριών, σχεδιασμού προγραμμάτων, διδασκαλία μεθόδων, που βοηθούν στην ανάδειξη των αντιληπτικών ικανοτήτων και την επίλυση των προβλημάτων καθώς και πρακτική εξάσκηση του ηγετικού ρόλου μέσα σε περιβάλλον επίβλεψης<sup>191</sup>.

Η άσκηση του ηγετικού ρόλου θεωρείται ένας από τους βασικούς συντελεστές του αποτελεσματικού σχολείου<sup>192</sup>.

Οι μελέτες που παρουσιάστηκαν στο διεθνές συνέδριο, που πραγματοποιήθηκε στο Λονδίνο το 1998, τόνισαν τη σημασία της δυναμικής ηγεσίας στην εξασφάλιση του ορθού προσανατολισμού του σχολείου. Πρόσωπο – κλειδί στην άσκηση του ηγετικού ρόλου είναι ο διευθυντής του σχολείου<sup>193</sup>.

Στο ανωτέρω συνέδριο τόνιστηκε ακόμη η άσκηση ηγετικού ρόλου στην αίθουσα διδασκαλίας από πλευράς εκπαιδευτικών και η ενθάρρυνση των μαθητών στη λήψη πρωτοβουλιών ηγετικού χαρακτήρα για την ενίσχυση της συλλογικότητας και την ολοκλήρωση της αγωγής των μαθητών<sup>194</sup>.

---

<sup>188</sup> Deming, W. Edwards. ό.π., σελ. 248

<sup>189</sup> Ψυχογιό Αλ., ό.π., σελ. 70

<sup>190</sup> Griffiths, D., Stout, R., and Forsyth, P., (1988) " The preparation of Educational Administrators, In D. E. Griffiths, R. T. Stout and P. B. Forsyth, (Eds), Leaders for American's schools", Berkley, CA: Mc Cutchan, σελ. 284-304.

<sup>191</sup> ό.π.

<sup>192</sup> Πασιαρδή, Π., (2004). « Εκπαιδευτική Ηγεσία» εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα, σελ. 107.

<sup>193</sup> Austin, G. (1998). «Τα πορίσματα του διεθνούς συνεδρίου για τα αποτελεσματικά σχολεία» (μετάφραση- προσαρμογή Χρ. Θεοφιλίδη). Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σελ. 98.

<sup>194</sup> ό.π.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

### ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΟΛΙΚΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

#### 5.1. Εισαγωγή

Η ποιότητα ως έννοια προσδιορίζεται από τις σχέσεις ανάμεσα στις προσδοκίες και αναμονές και τα αποτελέσματα, όπως ακριβώς διαμορφώνονται στο πλαίσιο της οικονομίας. Η ποιότητα εμπερικλείει μέσα στον πυρήνα της, το στοιχείο της ανθρώπινης ικανοποίησης καθώς και την αναζήτηση της τελειότητας μέσα στον εργασιακό χώρο.

Ο σύγχρονος προσδιορισμός της έννοιας της ποιότητας παραμένει εξαιρετικά «ολισθηρός», δεδομένου ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί, όπως προαναφέραμε, είτε με την απόλυτη έννοια για να δηλώσει την ακρίβεια, την πολυτέλεια και την σπανιότητα των αγαθών, είτε με την σχετική της έννοια, η οποία συνδέεται με τη συμμόρφωση των αγαθών και υπηρεσιών στις προδιαγραφές και τα πρότυπα που διατυπώθηκαν στην αρχή, καθώς και με την ικανοποίηση των απαιτήσεων του πελάτη<sup>195</sup>.

Στη Διοίκηση Ολικής ποιότητας, η έννοια της ποιότητας εκλαμβάνεται στη σχετική της διάσταση.

Επίσης η έννοια της ποιότητας στη φιλοσοφία και πρακτική της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας αποκτάει μια διαφορετική πολιτισμική διάσταση<sup>196</sup> καθώς περιλαμβάνει όλες τις επιμέρους διαδικασίες που αφανώς συνεισφέρουν στη διαδικασία παραγωγής του τελικού προϊόντος, με τη δημιουργία συστημάτων διασφάλισης της ποιότητας, την ποιοτική διαδικασία διοίκησης, την διασύνδεση όλων των μερών του οργανισμού για μεγαλύτερη συμμετοχή στην παραγωγική διαδικασία, την ενθάρρυνση της συνεχούς βελτίωσης με απώτερο σκοπό την ικανοποίηση των αναγκών των πολιτών.

Η παλαιού τύπου Δημόσια Διοίκηση με τον αυστηρά ρυθμιστικό ρόλο, κατά την οποία οι πολίτες λογίζονταν ως διοικούμενοι ή υπήκοοι έχει παρέλθει. Η σύγχρονη Δημόσια Διοίκηση συνδέεται αφενός με ένα κράτος, που πρέπει να εξισορροπήσει πολύπλοκα κοινωνικά μέγα - συστήματα<sup>197</sup> και αφετέρου οφείλει να ανταποκριθεί στην επίλυση των αναγκών των πολιτών της, οι οποίοι θεωρούνται ως χρήστες, πελάτες, αποκτώντας έτσι ένα ανταποκριτικό χαρακτήρα.

Ο μεταρρυθμιστικός λόγος των σύγχρονων προκλήσεων, αναφορικά με τον επαναπροσδιορισμό των σχέσεων μεταξύ των δημοσίων υπηρεσιών και των πολιτών, επιβάλλει τον εξωστρεφή προσανατολισμό της δημόσιας διοίκησης.

Η διοικητική δράση θα πρέπει να εστιάζεται στην ουσιαστική αναζήτηση και κάλυψη των πραγματικών αναγκών των πολιτών – πελατών των δημοσίων υπηρεσιών.

Το «κίνημα της ποιότητας» έχει κατακλύσει τις δημόσιες υπηρεσίες σε παγκόσμιο επίπεδο. Όλες σχεδόν οι χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης επιχειρούν να εφαρμόσουν

<sup>195</sup> Sallis Ed. ό.π., σελ.12-14.

<sup>196</sup> Πρακτικά Ημερίδας (2000) «Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στο Δημόσιο Τομέα», αρ. 47, Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης, Κέντρο Ερευνών & Διαχείρισης Τοπικής Αυτοδιοίκησης & Αποκέντρωσης, Αθήνα.

<sup>197</sup> Τσέκο Θ., «Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στις Δημόσιες Υπηρεσίες», Ε.Κ.Δ.Δ.

τις αρχές του «διοικητικού δόγματος» της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας<sup>198</sup> με στόχο τη βελτίωση των παρεχομένων δημοσίων υπηρεσιών.

Οι πολιτικές ή οι πρωτοβουλίες στον τομέα εφαρμογής της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας αναφέρονται στα εξής :

1. Ανακατανομή των πόρων, που σημαίνει περιστολή των δαπανών. Σε αρκετές χώρες το κυρίαρχο μήνυμα που επικρατούσε στη δεκαετία του '80 και '90 ήταν «όλο και περισσότερα με όλο και λιγότερα».
2. Ανταπόκριση και αντιστοίχιση των παρεχομένων υπηρεσιών προς τις επιθυμίες των πολιτών.
3. Αναγνώριση της αξίας των καινοτομιών, που μπορούν να εφαρμοστούν στη διοίκηση, για την ενίσχυση της αποδοτικότητας της οικονομίας.
4. Ενίσχυση της διαφάνειας στον τρόπο λειτουργία των δημοσίων υπηρεσιών<sup>199</sup>.

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στο χώρο της Δημόσιας Διοίκησης έχει συμβάλει στην ενίσχυση των επιλογών του πολίτη, στη μεγαλύτερη συμμετοχή των πολιτών πάνω στη διαμόρφωση των δημοσίων πολιτικών, στην αύξηση της εμπιστοσύνης προς την κυβέρνηση<sup>200</sup>, που μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ένα επιπρόσθετο στοίχημα στη διαδικασία επανεκλογής της, καθώς και στην αξιοποίηση των θεσμών και μηχανισμών της έρευνας και της διατύπωσης παραπόνων.

Η διαχείριση της κρίσης εμπιστοσύνης που παρατηρείται στη δημόσια διοίκηση, λόγω της αναποτελεσματικότητας της, επιβάλλει την ενδελεχή έρευνα και την κατάλληλη προσαρμογή των αρχών και τεχνικών του ιδιωτικού management στο δημόσιο τομέα, διότι δεν πρέπει να λησμονείται ότι οι δημόσιες υπηρεσίες πρέπει να κρίνονται στη βάση τόσο της ισονομίας και ισοπολιτείας, όσο και της αποτελεσματικότητας τους<sup>201</sup>. Όπως ισχυρίζεται ο Oscar Ornati, η αποτελεσματικότητα των δημοσίων υπηρεσιών θα πρέπει να εκπορεύεται από το πνεύμα της ισονομίας και ισοτιμίας. Εάν δεν διατηρήσουμε την ισονομία στην πρώτη γραμμή του δημόσιου τομέα, κινδυνεύουμε να καταστρέψουμε την ίδια μας την κοινωνία<sup>202</sup>.

Χρειαζόμαστε λοιπόν τόσο την ισονομία, όσο και την αποτελεσματικότητα στις δημόσιες υπηρεσίες για την βελτίωση των εκροών και τη μεγαλύτερη δυνατή ικανοποίηση των πολιτών – πελατών, που είναι και το διαρκές ζητούμενο στη σύγχρονη πραγματικότητα.

Η δημόσια διοίκηση λειτουργεί σωστά όταν μπορεί να ικανοποιεί τις ανάγκες των πολιτών, με αποτέλεσμα οι πολίτες να εμπιστεύονται το κράτος, που ανταποκρίνεται στις προσδοκίες τους και πραγματώνει την αποστολή του.

Επιπλέον η προσέγγιση των δημοσίων οργανισμών μέσω της ποιότητας, φαίνεται να αποτελεί ένα σίγουρο μοχλό αλλαγής στην αντιμετώπιση των τεράστιων προκλήσεων που καλούνται να αντιμετωπίσουν, καθώς το πολιτιστικό και ιδεολογικό μήνυμα της ποιότητας<sup>203</sup> φαίνεται όλο και πιο υποστηρικτικό στις ανάγκες των χρηστών του δημόσιου τομέα.

<sup>198</sup> Μιχαλόπουλο Ν.(2000) «Το Ευρωπαϊκό όραμα της ποιότητας για τη Δημόσια Διοίκηση», Αθήνα.

<sup>199</sup> ό.π.

<sup>200</sup> Cofarrell & Alii: (1991) "Even Uncle Sam is Starting to see the Light" in "Quality in the Public Sector", Business Week (Special Issue), 25 October, In "Specificities of Quality Management In the Public Sector: does the case of French Universities present a greater challenge?", Annie Bartoli, 9 / 2000.

<sup>201</sup> Interview with Oscar A. Ornati, Public Productivity Review, vol. vi, nos.1 and 2 (March and June 1982), σελ.48, in Deming Ed. "Out of Crisis", The MIT Press, second printing, 2002,σελ. 198-199.

<sup>202</sup> Interview with Oscar A. Ornati, ο.π.

<sup>203</sup> ό.π., σελ. 47.



Αρχικά η έννοια της ποιότητας είχε οδηγήσει σε κάποιες παραπλανητικές ιδέες σχετικά με το αυξημένο κόστος, που συνεπάγεται η εφαρμογή της από οργανισμούς του ιδιωτικού ή δημοσίου τομέα.

Πολυάριθμες μελέτες σ' ολόκληρο τον κόσμο από Ιαπωνία, Αμερική και Ευρώπη συνέβαλαν στην εξάλειψη των λανθασμένων απόψεων, προβάλλοντας το κόστος της μη ποιότητας, που είναι συχνά μεγαλύτερο από την ίδια την ποιότητα, λόγω των κοινωνικών και οργανωτικών δυσλειτουργιών που προκαλούν απώλεια χρόνου και υπερκατανάλωση, καθώς και την έννοια της ποιότητας ως πηγή αξιοπιστίας για τον πελάτη – χρήστη των δημοσίων υπηρεσιών, η οποία προάγει την ανταγωνιστικότητα του οργανισμού<sup>204</sup>.

## **5.2. Η έννοια του δημοσίου προϊόντος, του εσωτερικού/ εξωτερικού πελάτη – χρήστη, του προμηθευτή και των πραγματικών αναγκών των πελατών.**

Ως δημόσια προϊόντα μπορούν να χαρακτηριστούν οι πάσης φύσεως τελικές εκροές, υπηρεσίες και αγαθά των φορέων της δημόσιας δράσης, που συγκεντρώνουν τα χαρακτηριστικά της ρύθμισης ή της αναδιανομής<sup>205</sup>. Η έννοια της αναδιανομής αναφέρεται σε κάθε είδους παραγωγή ή παροχή αγαθών και υπηρεσιών, μέσα από την οποία οι δημόσιοι φορείς δεν στοχεύουν στην επίτευξη του κέρδους, αλλά στην αντιμετώπιση αιτημάτων και κοινωνικών αναγκών, οι οποίες δεν μπορούν να ικανοποιηθούν από τους μηχανισμούς της αγοράς<sup>206</sup>.

Το κόστος παραγωγής ή παροχής των αγαθών και υπηρεσιών, καλύπτεται από τους κοινωνικούς πόρους και τα ανταποδοτικά τέλη, που προκύπτουν μέσω της φορολογίας και των παγίων εσόδων του κράτους.

Τα δημόσια προϊόντα μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις μεγάλες κατηγορίες:

1. Τα **προϊόντα υποχρεωτικής κατανάλωσης ή προκλητής ζήτησης**, τα οποία δεν είναι επιθυμητά από τον άμεσο αποδέκτη τους, αλλά υποχρεώνεται σε συναλλαγή με το δημόσιο φορέα για λόγους προστασίας του δημοσίου συμφέροντος.

Οι έλεγχοι, οι αυτοψίες, οι κάθε είδους αδειοδοτήσεις, οι πληρωμές τελών και προστίμων συνιστούν δημόσια προϊόντα υποχρεωτικής κατανάλωσης.

2. Τα **προϊόντα αναδιανομής**, η κατανάλωση των οποίων θεωρείται απόλυτα επιθυμητή από τους αποδέκτες τους και παρέχονται μέσω της αγοράς. Επειδή το κόστος τους είναι εξαιρετικά υψηλό, παραμένουν δυσπρόσιτα από πολλές ομάδες πληθυσμού με χαμηλό εισόδημα.

Αγαθά και υπηρεσίες που σχετίζονται με την υγεία, την παιδεία και τον πολιτισμό εμπίπτουν στα προϊόντα αναδιανομής.

3. Τα **συλλογικά αγαθά**, που συνδέονται στενά με το δημόσιο συμφέρον και δεν επιτρέπουν την εξατομικευμένη κατανάλωσή τους. Τα αγαθά αυτά δεν διακινούνται μέσω της αγοράς, ούτε επιτρέπουν την ελεύθερη συναλλαγή προμηθευτή και χρήστη<sup>207</sup>.

<sup>204</sup> ό.π., σελ. 49.

<sup>205</sup> Τσέκο Θ. «Τετράδια Αυτοδιοίκησης» (1998), Τοπική Αυτοδιοίκηση και Ποιότητα Υπηρεσιών, «Τετράδια Αυτοδιοίκησης», 2/98, ΚΕΔΚΕ, σ.σ. 7-41.

<sup>206</sup> ό.π.

<sup>207</sup> ό.π.

Ως συλλογικά αγαθά αναφέρονται η προστασία του περιβάλλοντος και η εθνική άμυνα.

Η διαχείριση και παροχή των δημοσίων προϊόντων γίνεται αποκλειστικά και μόνο από δημόσιους φορείς, με αποτέλεσμα να μην υπάρχουν εναλλακτικοί προμηθευτές.

Η απουσία εναλλακτικού προμηθευτή οφείλεται άλλοτε σε θεσμικές επιταγές, όπως στην περίπτωση δυσαρέσκειας ενός πολίτη από την εφορία της περιοχής του δεν υπάρχει θεσμική δυνατότητα προσφυγής στις υπηρεσίες άλλης εφορίας και άλλοτε σε οικονομικά αίτια, όπως για παράδειγμα η επιλογή του ιδιωτικού σχολείου ως εναλλακτικού προμηθευτή υπηρεσιών εκπαίδευσης, καθίσταται ανέφικτη από τις περισσότερες ομάδες πληθυσμού.

Οι δυσαρεστημένοι πολίτες από την ποιότητα των παρεχομένων υπηρεσιών του δημοσίου, μη έχοντας την δυνατότητα του εναλλακτικού προμηθευτή και της άσκησης πίεσης για περαιτέρω βελτίωση των δημόσιων υπηρεσιών, παραμένουν εξαρτημένοι και δέσμιοι μιας ποιότητας που καθορίζεται «μονομερώς» χωρίς να στηρίζεται στην ανεύρεση και στην ικανοποίηση των αναγκών του κοινού<sup>208</sup>.

Η ανωτέρω εκτεθείσα κατάσταση τα τελευταία χρόνια έχει αρχίσει να μεταστρέφεται, εξαιτίας της επικρατούσας παγκοσμιοποίησης στις παραγωγικές διαδικασίες και του οξυμένου διεθνούς ανταγωνισμού που πιέζουν ασφυκτικά τις εθνικές οικονομίες όλων των χωρών.

Οι συνεχείς πιέσεις για μείωση των δημοσίων αναγκών, η διεύρυνση της αγοραστικής δύναμης μεγάλου τμήματος του πληθυσμού, η είσοδος ιδιωτικών φορέων στην παροχή αγαθών και υπηρεσιών αναδιανεμητικού χαρακτήρα, οδήγησαν στην δημιουργία ενός περιβάλλοντος, που είναι ανοιχτό πλέον στις συγκρίσεις και παρέχει τη δυνατότητα των εναλλακτικών προμηθευτών<sup>209</sup>.

Έτσι η πολιτική των διοικητικών μεταρρυθμίσεων που επιχειρήθηκε από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 και εφεξής στόχευε στην ενίσχυση της θέσης των πολιτών και την αποδυνάμωση του «γραφειακού πατερναλισμού»<sup>210</sup>.

Κυρίαρχο εργαλείο στην υλοποίηση των σύγχρονων διοικητικών μεταρρυθμίσεων, απετέλεσε η καθιέρωση των Χαρτών των Δικαιωμάτων Πολιτών, που σχεδιάστηκαν πάνω στις αρχές της επιλογής, της προτυποποίησης των υπηρεσιών, της πληροφόρησης, της ανοικτής διοίκησης, του νεωτερισμού και της διόρθωσης μέσω μάθησης<sup>211</sup>.

Η ιδέα της δημιουργίας των Χαρτών των Δικαιωμάτων των Πολιτών, ξεκίνησε μέσα από τις πρωτοβουλίες του δημοτικού συμβουλίου της πόλεως του York το έτος 1989, στην προσπάθειά τους να βελτιώσουν τις παρεχόμενες υπηρεσίες δημοσίου συμφέροντος<sup>212</sup>.

---

<sup>208</sup> ό.π.

<sup>209</sup> ό.π.

<sup>210</sup> Hoggett, P. and Hambleton, R., (1987) "Decentralization and Democracy" Bristol School of Advanced Urban Studies, σε Μιχαλόπουλο Ν. «Από τη Δημόσια Γραφειοκρατία στο Δημόσιο Management» σελ. 244.

<sup>211</sup> Cabinet Office, (1991). The Citizen's Charter: Raising the Standard, HMSO, London, Cabinet Office, (2000) How to draw up a local charter: An introduction for public services, HMSO, London, σε Μιχαλόπουλο Ν. «Από τη Δημόσια Γραφειοκρατία στο Δημόσιο Management» σελ. 244.

<sup>212</sup> Chandler, J.A. (1996) "The Citizen's Charter, Dartmouth, Aldershot, σελ. 2, σε Μιχαλόπουλο Ν. ό.π., σελ. 242.

Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση των εν λόγω χαρτών πραγματοποιούνται από το Βρετανό Πρωθυπουργό J. Major το 1991, όταν η βρετανική δημόσια διοίκηση επεχείρησε να επαναπροσδιορίσει τις σχέσεις δημοσίων υπηρεσιών και πολίτη<sup>213</sup>.

Το παράδειγμα της Μ. Βρετανίας ακολουθούν και οι υπόλοιπες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αρχικά το Βέλγιο και στη συνέχεια η Πορτογαλία, Ιταλία, Ιρλανδία, Γαλλία, Φιλανδία, Ελλάδα και Ισπανία.

Στην Ελλάδα τον Ιανουάριο του 1998, υιοθετήθηκε από το Υπουργικό Συμβούλιο «η αρχή της ποιότητας» και αναγνωρίστηκε η ανάγκη προσανατολισμού των δημοσίων υπηρεσιών σε δράσεις «ποιότητας». Το ΥΠΕΣΔΔΑ υλοποιώντας αυτές τις κατευθύνσεις κατάρτισε το πρόγραμμα «Ποιότητα για τον Πολίτη»<sup>214</sup>, που κινείται γύρω από τρεις άξονες: την πληροφόρηση, την εξυπηρέτηση και την προστασία του πολίτη.

Αναφορικά με τις ενέργειες της Διοίκησης στα πλαίσια της προστασίας του πολίτη, εκδίδονται οι Χάρτες Δικαιωμάτων των Πολιτών μέσα από τους οποίους ο πολίτης γνωρίζει τι προσδοκά από τις δημόσιες υπηρεσίες, αλλά και ποιες είναι οι υποχρεώσεις του απέναντι σ' αυτές<sup>215</sup>.

Μέσα από τους χάρτες οι υπηρεσίες υποχρεώνονται στην τήρηση χρόνου εξυπηρέτησης, δεσμεύονται να απαντήσουν μέσα σε συγκεκριμένες προθεσμίες, να δημοσιοποιούν τις αποφάσεις τους, να παρέχουν εναλλακτικές λύσεις στα προβλήματα των πολιτών και να παρεμβαίνουν διορθωτικά στις διάφορες δυσλειτουργίες της Δημόσιας Διοίκησης<sup>216</sup>.

Πρέπει να σημειωθεί ότι η αλλαγή στις σχέσεις των πολιτών με τις δημόσιες υπηρεσίες δεν επέρχεται με τη σχεδίαση και κατάρτιση Χαρτών και οδηγιών, αλλά προϋποθέτει μια γενικότερη και «ολιστικού τύπου αλλαγή»<sup>217</sup>, που εκτείνεται στις δομές, στις διαδικασίες και στην διαχείριση πόρων ανθρώπινων και υλικών των δημοσίων υπηρεσιών.

Με την διαρκώς αυξανόμενη «δημοτικότητα» της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) και την επικέντρωση της φιλοσοφίας της στην εξυπηρέτηση του πελάτη, πολλές δημόσιες υπηρεσίες θεωρούν τους χρήστες των υπηρεσιών τους ως «πελάτες»<sup>218</sup>.

Αυτό βέβαια εγείρει κάποια ενδιαφέροντα ζητήματα, όπως για παράδειγμα με ποια έννοια μπορεί να θεωρηθεί ένας μεθυσμένος οδηγός ως πελάτης; τι σημαίνει να θεωρήσουμε ένα ιδιοκτήτη μιας επιχείρησης, ο οποίος πρέπει να έχει την άδεια λειτουργίας της επιχείρησής του θεωρημένη, ως πελάτη; είναι ο πελάτης του δημόσιου τομέα, το ίδιο με τον πελάτη του ιδιωτικού τομέα;

Η σύγχρονη επιχειρηματολογία σχετικά με τη θεώρηση του πολίτη ως πελάτη αποτυπώνεται σε δύο απόλυτες εκδοχές, από τη μια η άρνηση της προσέγγισης του πολίτη ως πελάτη και από την άλλη η αποδοχή της θεώρησης του πολίτη ως πελάτη.

Διαισθητικά οι άνθρωποι πιστεύουν ότι ο ιδιωτικός τομέας διαφέρει από το δημόσιο τομέα, εξαιτίας του ότι στον δημόσιο τομέα υπάρχουν ευθύνες και περιορισμοί, οι

<sup>213</sup> Cabinet Office, (1991) The Citizen's Charter: Raising the Standard, HMSO, London, σε Μιχαλόπουλο Ν., ό.π.

<sup>214</sup> ΥΠΕΣΔΔΑ, (1998) «Ποιότητα για τον Πολίτη».

<sup>215</sup> ό.π.

<sup>216</sup> Πρακτικά Ημερίδας, ό.π., σελ.53

<sup>217</sup> Kim, P. and Pindar, W. (1995) "Creating a new organizational culture: the key to total quality management in the public sector" International Journal of Public Administration, v.18.σελ. 680, σε Μιχαλόπουλο Ν., ό.π., σελ. 248.

<sup>218</sup> Robert Bacal, Internet site: OCR technology, an article from our book entitled: "TQM In The Public Eye".

οποίοι δεν υπάρχουν στους οργανισμούς του ιδιωτικού τομέα<sup>219</sup>. Έτσι η μεταφορά των εννοιών της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στο δημόσιο τομέα γίνεται ακόμη πιο πολύπλοκη.

Ο Ron Hikel<sup>220</sup> σε άρθρο του σχετικά με το κατά πόσο είναι δυνατή η πραγματική εξυπηρέτηση πελάτη στις δημόσιες υπηρεσίες, κάνει τις ακόλουθες παρατηρήσεις:

- Εφόσον οι χρήστες των δημοσίων υπηρεσιών δεν έχουν τη δυνατότητα επιλογής άλλης υπηρεσίας, το να τους αντιμετωπίζουμε ως πελάτες, ίσως δεν τους πείθουμε ότι τους θεωρούμε πραγματικά πελάτες.
- Οι υπηρεσίες του ιδιωτικού τομέα συχνά συλλέγουν πληροφορίες από τους πελάτες τους, για να βελτιώσουν τις παρεχόμενες υπηρεσίες τους. Αυτό αν και συμβαίνει στο δημόσιο τομέα, υπάρχει ωστόσο η τάση, είτε να φιλτράρουν ή να καλύπτουν τα άσχημα νέα από τους πελάτες, είτε να μην κάνουν τίποτα για αυτούς.

Όπως τονίζει ο Ron Hikel αυτό δεν οφείλεται στην αδιαφορία των δημοσίων υπαλλήλων να διασκεδάσουν τις αρνητικές εντυπώσεις των πελατών, αλλά αποτελεί αποκλειστική ευθύνη των ανωτέρων στελεχών ή των πολιτικών να το πράξουν.

- Ο Hikel προτείνει ότι η εξίσωση των εννοιών του πολίτη και του πελάτη, δεν λαμβάνει σοβαρά υπόψη τις υπευθυνότητες του δικαιώματος του πολίτη, ούτε του ρόλου του δημοσίου τομέα. Οι πελάτες κατά τον Hikel έχουν υποχρεώσεις, αλλά σαφώς πολύ λιγότερες των πολιτών.
- Ο ίδιος προτείνει ότι μπορούμε να θεωρήσουμε τους χρήστες των δημοσίων υπηρεσιών ως πελάτες μόνο σ' εκείνες τις περιπτώσεις, κατά τις οποίες οι χρήστες έχουν επιλέξει να αλληλεπιδράσουν οι ίδιοι όταν κρίνουν ότι τα προσφερόμενα επίπεδα εξυπηρέτησης δεν είναι ικανοποιητικά, ή στην περίπτωση της καταβολής αντιτίμου .

Ο Robert Bacal ισχυρίζεται, ότι το να αναφερόμαστε απλά στους πολίτες ως πελάτες, χωρίς την ανάληψη όλων εκείνων των δομικών αλλαγών που πρέπει να συμπεριληφθούν στο δημόσιο τομέα, κρίνεται μάλλον αναποτελεσματικό<sup>221</sup>.

Ο αντίλογος στα επιχειρήματα του Ron Hikel, προκύπτει μέσα από το άρθρο του Tom Glenn<sup>222</sup>, ενός ειδικού σε θέματα ποιότητας και κυβέρνησης, που δημοσιεύεται το 1992, στο περιοδικό "The Bureaucrat Magazine", σχετικά με την εξυπηρέτηση του πελάτη γράφει: «Η έννοια του πελάτη είναι τόσο ξένη σε πολλούς από εμάς τους γραφειοκράτες, όσο και η ιδέα της ποδηλασίας από ψάρι».

Έχουμε μάθει να θεωρούμε πελάτη κάποιον, που αγοράζει κάτι<sup>223</sup>, η λέξη «πελάτης» στη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας έχει προσλάβει πλέον καινούριο νόημα, σημαίνει τον αποδέκτη της εργασίας μας.

Ο Glenn υποστηρίζει ότι «όταν οι δημόσιες υπηρεσίες γίνονται δυσλειτουργικές, οι γραφειοκράτες υποβαθμίζουν τους πελάτες τους, θεωρώντας τους ως αμαθείς μπελάδες». Ο ίδιος προτείνει ότι χρειάζεται να αντιμετωπίσουμε τους χρήστες των υπηρεσιών μας ως πελάτες, επειδή δεν έχουμε την πολυτέλεια να τους διώξουμε και να τους στείλουμε σ' ένα «ανταγωνιστή». Οι πελάτες μας είναι πάντα μαζί μας,

<sup>219</sup> Robert Bacal, ό.π..

<sup>220</sup> Hikel Ron, "Real Customer Service In Government: Is It Possible?" KPMG Internet site, in . Robert Bacal, "TQM In The Public Eye".

<sup>221</sup> Robert Bacal, ό.π.

<sup>222</sup> ό.π..

<sup>223</sup> Glenn, Tom, (1992) In The Bureaucrat Magazine σε Robert Bacal, ό.π.

επιπροσθέτως ένα απ' τα πιο χειρότερα πράγματα, που μπορούμε να κάνουμε είναι να τους μετατρέψουμε σε εχθρούς μας<sup>224</sup>.

Συντασσόμενος με τις απόψεις του Glenn, ο Robert Bacal διαπιστώνει, ότι την τελευταία δεκαετία ο δημόσιος τομέας έχει γίνει πολύ απαιτητικός και αυτή η αλλαγή στις προσδοκίες του, δεν οφείλεται στο ότι αποκαλούμε τους χρήστες των υπηρεσιών του «πελάτες», αλλά στην μεταστροφή της αντίληψης του ίδιου του δημόσιου τομέα προς τον προσανατολισμό της ικανοποίησης του πελάτη.

Αναφορικά με τον προσδιορισμό της έννοιας των πραγματικών αναγκών του χρήστη, θέλουμε να σημειώσουμε ότι οι υπηρεσίες διαμορφώνουν κατά κανόνα μια δικιά τους αντίληψη σχετικά με το τι αναμένει ο χρήστης – πελάτης από αυτές ή το τι θα έπρεπε να τον ικανοποιεί κατά τη συναλλαγή τους<sup>225</sup>.

Η προσπάθεια εξάλειψης της απόστασης μεταξύ των πραγματικών αναμονών του αποδέκτη και της τρέχουσας οργανωσιακής αντίληψης για αυτές, συνιστά και το ουσιαστικό νόημα του όλου ποιοτικού εγχειρήματος.

Η αντίληψη που δημιουργείται συνήθως από τις υπηρεσίες για τις πραγματικές ανάγκες των χρηστών, δεν στηρίζεται στη διερεύνηση των απόψεων των ιδίων των χρηστών, με αποτέλεσμα οι σχεδιαζόμενες εκροές να μην ικανοποιούν τις επιθυμίες τους.

Ο στόχος λοιπόν αποβλέπει στην πλήρη ταύτιση των αντιλήψεων των υπηρεσιών με εκείνες των ιδίων των χρηστών για τις προς κάλυψη ανάγκες, που είναι και το ζητούμενο κάθε δημόσιας οργάνωσης στην προσπάθεια οικοδόμησης και διασφάλισης του κύρους της.

Το μέσο για την ουσιαστική γνώση των πραγματικών αναγκών των χρηστών αποτελεί η συνεχής διερεύνησή τους, η οποία μπορεί να πραγματοποιηθεί με διάφορους τρόπους, όπως δημοσκόπηση της κοινής γνώμης με ανάθεση σε ειδικευμένη εργασία, διανομή ερωτηματολογίων από τις ίδιες τις υπηρεσίες, κυτία παραπόνων στις υπηρεσίες ή σε κεντρικά σημεία της πόλης, δημιουργία ομάδων διαλόγου (discussion groups) και άλλων ειδικών συμβουλευτικών επιτροπών<sup>226</sup>.

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας παράλληλα με την εστίαση στις πραγματικές ανάγκες του πελάτη – χρήστη υιοθετεί την έννοια της διοίκησης των διαδικασιών (process management) και του εσωτερικού χρήστη – πελάτη .

Η διασφάλιση της ποιότητας (quality assurance), όπως υποστηρίζουν οι Deming, Juran, Ishikawa, κ.α. επιτυγχάνεται με την παρέμβαση στις διαδικασίες και όχι στον τελικό έλεγχο.

Ως διαδικασία κατά τον Juran<sup>227</sup> θεωρείται μια συστηματική σειρά από ενέργειες, που στοχεύουν στην εκπλήρωση ενός σκοπού.

Οι διαδικασίες χρησιμοποιούνται από τα άτομα στην παραγωγή προϊόντων και υπηρεσιών, κάθε διαδικασία χαρακτηρίζεται από μια είσοδο και μια έξοδο<sup>228</sup>. Η έξοδος – εκροή απ' την πρώτη διαδικασία γίνεται είσοδος – εισροή της δεύτερης διαδικασίας και έτσι δημιουργείται η αλυσίδα της διοικητικής παραγωγής ή των προμηθευτών και των πελατών.

---

<sup>224</sup> ό.π.

<sup>225</sup> Τσέκο Θ., «Η Εργασιακή Ηθική ως Παράμετρος της Ολικής Ποιότητας: από την εμπειρία της ιδιωτικής επιχείρησης στις προοπτικές για τη Δημόσια Διοίκηση», σελ. 29.

<sup>226</sup> Τσέκο Θ. «Τετράδια Αυτοδιοίκησης» ό.π.

<sup>227</sup> Juran, J.( 1964) "Managerial Breakthrough" N.Y. Mc Graw- Hill, σε Τσέκο, Θ., ό.π.

<sup>228</sup> Δερβιτσιώτη, Κ, ό.π., σελ. 101-103.

Η ποιότητα του τελικού αποτελέσματος εξαρτάται άμεσα από την ποιότητα του αποτελέσματος, που έχουν όλα τα ενδιάμεσα βήματα.

Έτσι κάθε υπάλληλος που πραγματοποιεί μια ενδιάμεση ενέργεια στη διαδικασία παραγωγής ενός διοικητικού προϊόντος, θα πρέπει να παραλάβει απ' τον προηγούμενο υπάλληλο, που διεκπεραίωσε τη διαδικασία ένα ικανοποιητικό ενδιάμεσο αποτέλεσμα.

Σ' αυτή την αλυσίδα διοικητικής παραγωγής κάθε συμμετέχων συνιστά ταυτόχρονα εσωτερικό πελάτη – χρήστη του ενδιάμεσου αποτελέσματος, που του μεταβιβάζει ο προηγούμενος και εσωτερικό προμηθευτή, που παράσχει το δικό του ενδιάμεσο αποτέλεσμα στον επόμενο.

Ο συνεργάτης σε μια δημόσια υπηρεσία θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως πελάτης με πραγματικές ανάγκες στήριξης, συμπλήρωσης και ενημέρωσης, που πρέπει να καλυφθούν από την υπηρεσία του, για να κάνει σωστά τη δουλειά του.

Οι πραγματικές ανάγκες του πελάτη – χρήστη, όπως προαναφέραμε αναφέρονται στις ελάχιστες απαιτήσεις, στις αναμονές που προσδοκά ένας χρήστης από ένα διοικητικό προϊόν. Οι πραγματικές ανάγκες του χρήστη θα διαμορφώσουν με τη σειρά τους το πρότυπο ενός διοικητικού προϊόντος, το οποίο θα αποτελέσει το υπόδειγμα της ποιότητας. Οι κάθε είδους αποκλίσεις από το πρότυπο υποβαθμίζουν την ποιότητα και οδηγούν στην ακύρωση της.

Πρότυπο προϊόν μπορεί να θεωρηθεί εκείνο, του οποίου τα χαρακτηριστικά ικανοποιούν τις ελάχιστες αναμονές του πελάτη – χρήστη.

Τα εν λόγω χαρακτηριστικά μπορεί να τα αναζητήσει κανείς σε τρία πεδία προδιαγραφών: στην ακρίβεια, δηλαδή στο κατά πόσο ένα προϊόν ανταποκρίνεται στο σκοπό της χρήσης του, στην ταχύτητα, δηλαδή στην ελαχιστοποίηση του συνολικού χρόνου εξυπηρέτησης και τέλος στην προσβασιμότητα, που συνδέεται με την καταλληλότητα των χώρων εξυπηρέτησης και της αναμονής, τη συμπεριφορά των υπαλλήλων και την ύπαρξη επαρκούς πληροφόρησης<sup>229</sup>.

Στη θεμελίωση του όλου ποιοτικού εγχειρήματος, απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η υιοθέτηση στην κουλτούρα του οργανισμού των τριών ηθικών – αξιακών παραμέτρων, της ανταποκριτικότητας, αξίας διαρκούς και ουσιαστικής στην αναζήτηση και κάλυψη των πραγματικών του κοινού, της συνολικότητας, αξίας που συμβάλλει στην απρόσκοπτη επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των τμημάτων του οργανισμού και της συμμετοχής, δηλαδή την ιδεολογική και λειτουργική ενσωμάτωση όλου του προσωπικού στο σχεδιασμό, στη λήψη των αποφάσεων και την αξιολόγηση<sup>230</sup>.

### **5.3. Η αξιολόγηση, τα ISO και θεσμός των βραβείων στη δημόσια διοίκηση**

Η φιλοσοφία της αξιολόγησης διέπεται από την ιδέα της προσήλωσης στην διαρκή βελτίωση της ποιότητας των διαδικασιών μιας υπηρεσίας, η οποία αποτελεί βασική προϋπόθεση στην παροχή υπηρεσιών υψηλής ποιότητας.

Η αξιολόγηση όπως ισχυρίζεται και ο Deming θα πρέπει να δίνει έμφαση στον τρόπο λειτουργίας των διαδικασιών του συστήματος και όχι στη μέτρηση της ατομικής απόδοσης.

<sup>229</sup> Τσέκο Θ., «Τετράδια Αυτοδιοίκησης» ό.π.

<sup>230</sup> Τσέκο Θ., «Η Εργασιακή Ηθική ως Παράμετρος της Ολικής Ποιότητας» σελ. 30-32.

Στα πλαίσια της εφαρμογής ευέλικτων και αποτελεσματικών τρόπων διοίκησης τα συστήματα, οι τεχνικές διασφάλισης ποιότητας συνιστούν πρωταρχικό στοιχείο στην επιβίωση και στην ευημερία επιχειρήσεων και υπηρεσιών.

Ως «Σύστημα Διασφάλισης της Ποιότητας» ορίζεται το σύνολο όλων εκείνων των σχεδιασμένων και συστηματικών ενεργειών που θεωρούνται απαραίτητες, προκειμένου να προσδώσουν υψηλό επίπεδο εμπιστοσύνης στο αγαθό ή την υπηρεσία, ότι ικανοποιούν τις προδιαγεγραμμένες απαιτήσεις<sup>231</sup>.

Οι τεχνικές διασφάλισης της ποιότητας (quality assurance), που εφαρμόζονται από τις μεθόδους της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, δεν περιορίζονται μόνο στο να θέτουν προδιαγραφές στο αποτέλεσμα, αλλά θέτουν προδιαγραφές στις διαδικασίες εξασφάλισης αποτελεσμάτων<sup>232</sup>.

Ένα πιστοποιητικό για παράδειγμα πρέπει να χορηγείται εντός πέντε ή δέκα ημερών, ή μια απάντηση πρέπει να δίνεται μέσα σε αποκλειστική προθεσμία εξήντα ημερών από την υποβολή της αίτησης.

Στην κλασική προσέγγιση διοίκησης, πουθενά δεν αναφέρεται ποιος πρέπει να κάνει τι, με ποιο τρόπο και σε ποιο χρόνο, για να παραχθεί το προδιαγεγραμμένο αποτέλεσμα. Αντίθετα οι χρησιμοποιούμενες μέθοδοι διασφάλισης ποιότητας, όπως προαναφέραμε όχι μόνο θέτουν προδιαγραφές σε σχέση με το τι θα προκύψει, αλλά και προδιαγραφές σε σχέση με το ποιος πρέπει να κάνει τι, ποια τα ενδιάμεσα βήματα, ποιους χρόνους, ποια ενδιάμεσα αποτελέσματα και με ποιους ενδιάμεσους ελέγχους θα εξασφαλιστεί το προδιαγεγραμμένο αποτέλεσμα<sup>233</sup>.

Τα τελευταία χρόνια σημειώθηκε μεγάλη εξέλιξη στην καθιέρωση των διεθνών προτύπων για τη διασφάλιση της ποιότητας με τη γνωστή σειρά ISO-9000, που διαμορφώθηκε από το Διεθνή Οργανισμό Τυποποίησης (International Standards Organisation ή ISO)<sup>234</sup>.

Ο Διεθνής Οργανισμός Τυποποίησης έχει έδρα τη Γενεύη, είναι μη κυβερνητικός οργανισμός, αποτελείται από τους εθνικούς οργανισμούς τυποποίησης εκατό σαράντα δύο (142) και πλέον χωρών και ο αντίστοιχος εθνικός φορέας για την Ελλάδα είναι ο ΕΛΟΤ.

Το ISO δεν αποτελεί ακρωνύμιο της επίσημης ονομασίας του (International Organization For Standardization), αλλά προέρχεται από την ελληνική λέξη «ίσος», προκειμένου να δώσει έμφαση στον καθορισμό ενιαίων και ομοιογενών προτύπων. Ακόμη επελέγη η Ελληνική λέξη «ίσος» για να αποφευχθούν οι διαφορετικές ονομασίες των υπολοίπων γλωσσών, όπως για παράδειγμα IOS στα Αγγλικά, OIN στα Γαλλικά<sup>235</sup>.

Η πρώτη σειρά διεθνών προτύπων από το Διεθνή Οργανισμό Τυποποίησης κυκλοφόρησε το 1987, η εκτεταμένη αποδοχή και χρήση τους, οδήγησε το 1994 στην πρώτη γενική αναθεώρησή τους, η οποία ισχύει μέχρι και σήμερα (ISO 9000: 1994), ενώ έχει ήδη εκδοθεί η νέα σειρά (ISO 9001: 2000 (15 Δεκεμβρίου 2000))<sup>236</sup>.

<sup>231</sup> Κέφη Β. (2003), «Βασικές Αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, Τα πρότυπα της σειράς ISO 9000 και ISO 14000 και τα συστήματα διαχείρισης της Ποιότητας» Πανεπιστημιακές Παραδόσεις, Αθήνα, σελ. 29.

<sup>232</sup> Τσέκο Θ. (2000), «Τεχνικές διασφάλισης ποιότητας και δημόσια δράση», Πρακτικά Ημερίδας από το Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης Πάντειου Πανεπιστημίου.

<sup>233</sup> ό.π.

<sup>234</sup> Δερβιτσιώτη, Κ., ό.π. σελ. 480-483.

<sup>235</sup> Κέφη Β., ό.π., σελ. 37.

<sup>236</sup> ό.π., σελ. 43.

Πρέπει να επισημάνουμε τη διαφορά ανάμεσα στην πιστοποίηση ενός προϊόντος και στην πιστοποίηση του συστήματος διασφάλισης της ποιότητάς του. «Η πιστοποίηση του προϊόντος» αναφέρεται στη δοκιμή ενός δείγματος του προϊόντος από ένα επίσημο φορέα, όπως είναι το Χημείο του Κράτους, ενώ η «πιστοποίηση του συστήματος ποιότητας» ενός προϊόντος ή μιας υπηρεσίας αναφέρεται στα απαραίτητα συστήματα και τις διαδικασίες.

Τα ISO είναι σύνολο κανόνων και προδιαγραφών, που στοχεύουν στην εξασφάλιση ποιότητας προϊόντων και υπηρεσιών με την εγκαθίδρυση της γραπτής αποτύπωσης των διαδικασιών.

Τα ISO τυποποιούν αυτά που κάνει μια υπηρεσία, δεν ασχολούνται με το αν οι ακολουθούμενες διαδικασίες είναι λανθασμένες ή μη, για οποιοδήποτε βήμα συμπληρώνονται έγγραφα, αυτό εισάγει μια πρόσθετη γραφειοκρατία, η οποία στη συνέχεια πρέπει να υποστηριχτεί πληροφοριακά, για την αποφυγή του μπλοκαρίσματος της υπηρεσίας και των αντιδράσεων από πλευράς προσωπικού<sup>237</sup>.

Η λογική της γραπτής αποτύπωσης των διαδικασιών στοχεύει αφενός στην διατήρηση της συνέχειας και της διαφάνειας στη λειτουργία της υπηρεσίας και αφετέρου στην ανεξαρτητοποίησή της από την τεχνογνωσία συγκεκριμένων φυσικών προσώπων σε περίπτωση αντικατάστασής τους. Από την εμπειρία υπηρεσιών που πιστοποιήθηκαν κατά ISO στην Ελλάδα, όπως το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης, προκύπτει ότι η δημιουργία τυποποιήσεων και standards είναι δύσκολο πράγμα, αυτό που πραγματικά μοιάζει ακατόρθωτο είναι η αλλαγή του τρόπου σκέψης των ανθρώπων, η αλλαγή στο πως αντιλαμβάνονται την εργασία τους<sup>238</sup>.

Τα ISO από την εμπειρία εφαρμογής τους σε δημόσιες μονάδες δεν θεωρούνται καν συστήματα διασφάλισης ποιότητας, αλλά θέτουν τις προϋποθέσεις στη διαδικασία διασφάλισης ποιότητας. Ως άριστη τεχνική διασφάλισης ποιότητας κρίνεται η κινητοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού, με τη μορφή των κύκλων ποιότητας, ήτοι τη συμμετοχή όλων εκείνων των ανθρώπων που επηρεάζουν την παραγωγή του τελικού αποτελέσματος ανεξαρτήτως ιεραρχικού επιπέδου<sup>239</sup>.

Ενώ με τα ISO δημιουργήθηκαν οι προϋποθέσεις για την εφαρμογή των αρχών της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, οι πιστοποιήσεις αντίθετα μέσω ISO δεν συνδέθηκαν με την ύπαρξη απόδοσης και ποιότητας στις δημόσιες υπηρεσίες, για το λόγο αυτό καθιερώθηκαν τα γνωστά βραβεία ποιότητας<sup>240</sup>.

Τα διεθνή και εθνικά βραβεία ποιότητας, όπως αναφέρθηκε καθιερώθηκαν για να προωθήσουν την ιδέα της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας.

Από τα πιο γνωστά βραβεία είναι το βραβείο Deming (Deming Application Prize), το βραβείο Baldrige (Malcolm Baldrige National Quality Award) και το Ευρωπαϊκό Βραβείο Ποιότητας (European Quality Award).

### 5.3.1 Το Βραβείο Deming

Το βραβείο αυτό καθιερώθηκε για πρώτη φορά το 1950 στην Ιαπωνία από την Ένωση Ιαπώνων Επιστημόνων και Μηχανικών (Union of Japanese Scientists and Engineers) προς τιμήν του Αμερικανού στατιστικολόγου W. Edwards Deming, ο οποίος θεωρείται

---

<sup>237</sup> Τσέκο, Θ., ό.π.

<sup>238</sup> ό.π.

<sup>239</sup> ό.π.

<sup>240</sup> Μιχαλόπουλο, Ν., ό.π., σελ. 252.



«πατέρας» της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας<sup>241</sup>. Το βραβείο απονέμεται σε ιδιωτικές και δημόσιες επιχειρήσεις, καθώς και σε επιχειρήσεις του εξωτερικού.

Στην Ιαπωνία απονέμονται κάθε χρόνο δύο είδη βραβείων Deming.

Το πρώτο βραβείο απονέμεται σ' εκείνη την επιχείρηση που θα παρουσιάσει την καλύτερη έρευνα ή εφαρμογή στατιστικού ελέγχου ποιότητας και το δεύτερο βραβείο απονέμεται στις επιχειρήσεις εκείνες με τις καλύτερες επιδόσεις σε δείκτες ανταγωνιστικότητας<sup>242</sup>.

Το βραβείο Deming αξιολογεί τις λειτουργίες μιας επιχείρησης με βάση τα παρακάτω δέκα (10) κριτήρια:

- **Επιχειρησιακή πολιτική**
- **Οργάνωση και διοίκηση**
- **Εκπαίδευση**
- **Πληροφόρηση (συλλογή, επεξεργασία και διάχυση πληροφοριών, που αφορούν την ποιότητα)**
- **Ανάλυση στοιχείων**
- **Τυποποίηση**
- **Έλεγχος διασφάλισης ποιότητας**
- **Διασφάλιση ποιότητας**
- **Αποτελέσματα**
- **Επιχειρησιακός σχεδιασμός.**

Πρέπει να σημειωθεί ότι το βραβείο Deming επικεντρώνεται στην επιτυχή εφαρμογή των τεχνικών του στατιστικού ελέγχου και αγνοεί τη σημαντικότητα της ανάπτυξης των ανθρωπίνων πόρων, της ικανοποίησης του πελάτη καθώς και των συνεπειών λειτουργίας μιας επιχείρησης στην κοινωνία<sup>243</sup>.

### 5.3.2 Το βραβείο Baldrige

Το βραβείο Baldrige καθιερώθηκε το 1987 στις Η.Π.Α προς τιμήν του τότε υπουργού Εμπορίου Malcolm Baldrige, αξιοποιώντας πολλά από τα θετικά στοιχεία του βραβείου Deming, επέφερε σειρά σημαντικών αλλαγών στα κριτήρια αξιολόγησης. Υπεύθυνο για το βραβείο Baldrige είναι το Ινστιτούτο Προτύπων και Τεχνολογίας (National Institute of Standards and Technology) των Η.Π.Α, το οποίο υπάγεται στο Υπουργείο Εμπορίου<sup>244</sup>.

Η αξιολόγηση του βραβείου Baldrige γίνεται με βάση ένα σύνολο από επτά κριτήρια με προκαθορισμένες βαρύτητες ή σταθμιστές.

Κάθε κατηγορία κριτηρίων έχει διαφορετικό συντελεστή βαρύτητας και όλες μαζί αθροίζονται σ' ένα σύνολο χιλίων (1000) μορίων.

---

<sup>241</sup> Δερβιτσιώτη, Κ., ό.π., σελ. 509.

<sup>242</sup> ό.π.

<sup>243</sup> Κέφη Β., ό.π., σελ. 22.

<sup>244</sup> Δερβιτσιώτη, Κ., ό.π., σελ. 512.

Τα κριτήρια αξιολόγησης είναι τα εξής:

- **Ηγεσία**
- **Ανάλυση πληροφοριών**
- **Στρατηγικός σχεδιασμός της ποιότητας**
- **Ανάπτυξη και διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού**
- **Διοίκηση των διαδικασιών ποιότητας**
- **Ποιοτικά και λειτουργικά αποτελέσματα**
- **Εστίαση στον πελάτη και ικανοποίησή του**

### **5.3.3 Το Ευρωπαϊκό Βραβείο Ποιότητας**

Η μεγάλη αναβάθμιση που παρατηρήθηκε στη σημασία της ποιότητας στην Ιαπωνία και στις Η.Π.Α, λόγω των βραβείων ποιότητας έγινε γρήγορα αισθητή και στην Ευρωπαϊκή Ένωση με αποτέλεσμα την ίδρυση του Ευρωπαϊκού Οργανισμού Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (European Foundation for Quality Management).

Το 1991 ο οργανισμός αυτός σε συνεργασία με τον Ευρωπαϊκό Οργανισμό Ποιότητας (European Organization for Quality) και την υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, καθιέρωσε δύο βραβεία το Ευρωπαϊκό Έπαθλο Ποιότητας (European Quality Prize) και το Ευρωπαϊκό Βραβείο Ποιότητας (European Quality Award)<sup>245</sup>.

Το βραβείο European Quality Award απονέμεται ετησίως από το 1992 και μέχρι το 1994 απευθυνόταν σε μεγάλες και μικρομεσαίες επιχειρήσεις, ενώ από το 1996 θεσπίστηκε για οργανισμούς και υπηρεσίες του δημοσίου τομέα<sup>246</sup>.

Τα κριτήρια αξιολόγησης του Ευρωπαϊκού Βραβείου Ποιότητας είναι τα εξής :

- **Ηγεσία**
- **Πολιτική – Στρατηγική**
- **Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού**
- **Πόροι**
- **Διαδικασίες**
- **Ικανοποίηση του πελάτη**
- **Ικανοποίηση του προσωπικού**
- **Επίδραση στην κοινωνία**
- **Οικονομικά αποτελέσματα**

Το Ευρωπαϊκό Μοντέλο Ποιότητας αποδέχεται την ηγεσία ως το πρώτο από άποψη προτεραιότητας, κριτήριο ποιότητας για ένα οργανισμό.

Το σκεπτικό αυτής της επιλογής στηρίζεται στο αν η ηγεσία δεν επιθυμεί με ειλικρίνεια τη μεταστροφή του οργανισμού προς τον πελάτη, τότε καμμία ενέργεια δεν μπορεί να αποδώσει αποτελέσματα και το όλο εγχείρημα παραμένει στάσιμο<sup>247</sup>.

---

<sup>245</sup> <http://www.efqm.org>.

<sup>246</sup> Δερβιτσιώτη, Κ., ό.π., σελ. 515.

<sup>247</sup> Σημειώσεις από ΕΚΔΔ, «Υπηρεσίες Ποιότητας», Κεφ. 3ο «Πώς θα διαμορφωθεί το κατάλληλο κλίμα στον οργανισμό», σελ. 58.

### 5.3.4 Κοινό πλαίσιο αξιολόγησης (Κ.Π.Α.)

Η Ευρωπαϊκή Ένωση από το 1998 στα πλαίσια της άτυπης συνόδου των υπουργών δημόσιας διοίκησης στο Λονδίνο, έθεσε τις βάσεις για τη διαμόρφωση ενός Κοινού Πλαισίου Αξιολόγησης (Common Assessment Framework).

Το Κοινό Πλαίσιο Αξιολόγησης αποτελεί ένα μέσο αυτο-αξιολόγησης των δημοσίων υπηρεσιών, που διαμορφώθηκε από την Ομάδα Καινοτόμων Δημόσιων Υπηρεσιών (Innovation Public Services Group) που λειτουργεί στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης και στην οποία συμμετέχει και η χώρα μας<sup>248</sup>.

Στη χώρα μας έχει εφαρμοστεί πιλοτικά με θετικά αποτελέσματα από το 2000 σε πέντε δημόσιες υπηρεσίες, αντιπροσωπευτικές του φάσματος των διαφόρων βαθμίδων της δημόσιας διοίκησης, όπως σε ΟΤΑ, Νοσοκομείο και δημόσια υπηρεσία<sup>249</sup>.

Το Κ.Π.Α. συνιστά ένα απλό, εύχρηστο και οικονομικό μέσο αυτο-αξιολόγησης των επιδόσεων των δημοσίων υπηρεσιών, που υιοθετεί τις τεχνικές της διοίκησης ποιότητας στο χώρο της δημόσιας διοίκησης<sup>250</sup>.

Οι βασικές αρχές θεμελίωσης του Κοινού Πλαισίου Αξιολόγησης είναι η «σχετικότητα και η καταλληλότητα» στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των δημοσίων υπηρεσιών και η «συμβατότητά του» με τα βασικά μοντέλα οργάνωσης και διοίκησης, που χρησιμοποιούνται στο δημόσιο και ιδιωτικό τομέα στην Ευρωπαϊκή Ένωση<sup>251</sup>.

Το Κοινό Πλαίσιο Αξιολόγησης με βάση τις ανωτέρω αρχές μπορεί να λειτουργήσει ως «εργαλείο» στα χέρια των δημοσίων υπηρεσιών, που επιθυμούν να αυτοαξιολογηθούν και να βελτιώσουν την οργανωτική ικανότητά τους.

Ακόμη μπορεί να λειτουργήσει ως δίαυλος επικοινωνίας και διασύνδεσης με τις «πολιτικές ποιότητας», που εφαρμόζονται από τα κράτη – μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης<sup>252</sup> και τέλος ως τεχνική του (bench Learning), δηλαδή τη συστηματική προσπάθεια εκμάθησης και προσαρμογής των καλύτερων διαδικασιών με τη μέθοδο της συγκρίσεως μεταξύ των δημοσίων υπηρεσιών.

Οι συγκριτικές επιδόσεις αξιοποιούνται από τις δημόσιες υπηρεσίες όχι για την «αξιολογική διαβάθμιση» των συγκρινόμενων υπηρεσιών, αλλά για την ανάπτυξη της ικανότητάς τους να αλλάζουν, να μεταμορφώνονται συνεχώς και να βρίσκονται έτσι σε μια διαρκή μαθησιακή κατάσταση<sup>253</sup>.

**Η δομή του Κοινού Πλαισίου Αξιολόγησης (CAF) αποτελείται από εννέα (9) κριτήρια αξιολόγησης:**

#### **Κριτήριο 1<sup>ο</sup>: Ηγεσία**

Καταγραφή στοιχείων σχετικά με τις ενέργειες της ηγεσίας της οργάνωσης, προκειμένου να αναπτύξει και να γνωστοποιήσει το όραμα, την αποστολή και τις αξίες

<sup>248</sup> Εγκύκλιο, με Αρ. Πρ. ΔΙΠΑ/Φ.1/6787/ 6-4-2005 του Υπουργείου Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης & Αποκέντρωσης, Διεύθυνση Ποιότητας & Αποδοτικότητας, Τμήμα Τεκμηρίωσης & Καλύτερων Πρακτικών.

<sup>249</sup> Εγκύκλιο, ό.π.

<sup>250</sup> <http://www.efqm.org> "CAF, SELF ASSESSMENT A METHODOLOGY, Innovation & Learning.

<sup>251</sup> Μιχαλόπουλο, Ν.(2000) «Το Ευρωπαϊκό Όραμα της Ποιότητας για τη Δημόσια Διοίκηση», Αθήνα.

<sup>252</sup> ό.π.

<sup>253</sup> Σεβαστάκη, Ελ.(1998) «Ολική Ποιότητα και Οργανωσιακή Μάθηση», Ποιότητα & Εκπαίδευση, Ιούλιος-Αύγουστος, σελ. 21.

της οργάνωσης, να υποκινήσει και να υποστηρίξει τους υπαλλήλους, καθώς και να διαχειριστεί τις σχέσεις της οργάνωσης με το πολιτικό επίπεδο και τις ομάδες συμφερόντων του πεδίου<sup>254</sup>.

### **Κριτήριο 2<sup>ο</sup>: Στρατηγική και Προγραμματισμός**

Συλλογή πληροφοριών από πλευράς υπηρεσίας, σχετικά με τις παρούσες και μελλοντικές ανάγκες των ενδιαφερομένων, ανάπτυξη, αναθεώρηση και επικαιροποίηση της στρατηγικής και του προγραμματισμού και τέλος εφαρμογή της στρατηγικής και του προγραμματισμού σ' όλη την οργάνωση<sup>255</sup>.

### **Κριτήριο 3<sup>ο</sup>: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού**

Καταγράφονται οι ενέργειες της υπηρεσίας σχετικά με τον προγραμματισμό, τη διοίκηση και τη βελτίωση του ανθρώπινου δυναμικού σε σχέση με τους σκοπούς και τους στόχους της οργάνωσης.

Ενεργοποίηση του προσωπικού μέσω της ανάπτυξης του διαλόγου και της ενδυνάμωσης<sup>256</sup>.

### **Κριτήριο 4<sup>ο</sup>: Εξωτερικές Συνεργασίες και Πόροι**

Οι ενέργειες της υπηρεσίας σχετικά με την ανάπτυξη και υλοποίηση των βασικών σχέσεων συνεργασίας με τους συναλλασσόμενους, τη διαχείριση της γνώσης, της τεχνολογίας, των οικονομικών και των περιουσιακών στοιχείων της υπηρεσίας<sup>257</sup>.

### **Κριτήριο 5<sup>ο</sup>: Διοίκηση Διαδικασιών και Αλλαγών**

Καταγραφή των ενεργειών της υπηρεσίας σχετικά με το σχεδιασμό, τη διαχείριση, τη βελτίωση των διαδικασιών της, την ανάπτυξη και παροχή υπηρεσιών με τη συμμετοχή των συναλλασσομένων καθώς και με τη διαχείριση του εκσυγχρονισμού και της καινοτομίας.

### **Κριτήριο 6<sup>ο</sup>: Αποτελέσματα για τους Συναλλασσόμενους**

Καταγραφή στοιχείων αναφορικά με τα αποτελέσματα, που έχει επιτύχει η υπηρεσία σε σχέση με τις ανάγκες και τις προσδοκίες των συναλλασσομένων, που προκύπτουν μέσα από τα αποτελέσματα των μετρήσεων ικανοποίησης των συναλλασσομένων και των δεικτών που αφορούν τις μετρήσεις με προσανατολισμό πάντοτε τον ίδιο το συναλλασσόμενο<sup>258</sup>.

### **Κριτήριο 7<sup>ο</sup>: Αποτελέσματα για το ανθρώπινο δυναμικό**

Καταγράφονται και αξιολογούνται στοιχεία σχετικά με τα αποτελέσματα, που έχει επιτύχει η υπηρεσία σε σχέση με τα αποτελέσματα της ικανοποίησης του προσωπικού και της μέτρησης της υποκίνησης, καθώς και με τους δείκτες αποτελεσματικότητας του ανθρώπινου δυναμικού<sup>259</sup>.

### **Κριτήριο 8<sup>ο</sup>: Αποτελέσματα σχετικά με την τοπική και ευρύτερη κοινωνία**

Καταγράφονται και αξιολογούνται στοιχεία σχετικά με τα αποτελέσματα που έχει επιτύχει η υπηρεσία σε σχέση με τη βελτίωση της αντίληψης της κοινωνίας για την κοινωνική ευαισθησία της υπηρεσίας και τα αποτελέσματα που αφορούν την περιβαλλοντική ευαισθησία.

<sup>254</sup> <http://www.efqm.org> "CAF SELF ASSESSMENT", ό.π.

<sup>255</sup> ό.π.

<sup>256</sup> ό.π.

<sup>257</sup> ό.π.

<sup>258</sup> ό.π.

<sup>259</sup> ό.π.

## Κριτήριο 9<sup>ο</sup>: Αποτελέσματα ως προς την κύρια αποστολή

Τέλος καταγράφονται και αξιολογούνται τα στοιχεία, που σχετίζονται με τα αποτελέσματα που έχει επιτύχει η υπηρεσία σε σχέση με την επίτευξη των στόχων της και τη χρηματοοικονομική απόδοση<sup>260</sup>.

Καθένα από τα εννέα κριτήρια, υποδιαιρείται σε μια σειρά από υποκριτήρια τα οποία προσδιορίζουν τα βασικά σημεία δραστηριότητας, που θα πρέπει να εξετάζονται κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης της οργάνωσης<sup>261</sup>.

Η εφαρμογή του Κοινού Πλαισίου Αξιολόγησης σε μια δημόσια υπηρεσία μπορεί να υλοποιηθεί μέσα από τις ακόλουθες φάσεις:

Στην πρώτη φάση λαμβάνεται απόφαση σε πολιτικό επίπεδο για την έναρξη της διαδικασίας της αυτο – αξιολόγησης και για τη χρησιμοποίηση των αποτελεσμάτων στην οργανωτική βελτίωση της υπηρεσίας.

Ορίζεται υπεύθυνος υπάλληλος (project leader) και ακολουθεί επικοινωνία με τη Διεύθυνση Ποιότητας και Αποδοτικότητας της Γενικής Γραμματείας Δημόσιας Διοίκησης και Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης του Υπουργείου Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης (ΥΠ.ΕΣ.Δ.Δ.Α.). Η Διεύθυνση Ποιότητας και Αποδοτικότητας είναι αρμόδια για την ενημέρωση και εκπαίδευση των υπαλλήλων καθώς και την επίλυση των όποιων προβλημάτων κατά τη διαδικασία εφαρμογής του Κ.Π.Α. στις δημόσιες υπηρεσίες.

Στη δεύτερη φάση δημιουργείται Αντιπροσωπευτική Ομάδα Αξιολόγησης, που αποτελείται από υπαλλήλους, οι οποίοι προέρχονται απ' όλα τα ιεραρχικά επίπεδα της υπηρεσίας και συμμετέχουν εθελοντικά.

Στην τρίτη φάση ακολουθεί η πρώτη συνεδρίαση της ομάδας με θέματα την ενημέρωση των συμμετεχόντων, τη διανομή του έντυπου υλικού, το διαχωρισμό αρμοδιοτήτων και τον ορισμό υπευθύνων για κάθε τομέα αξιολόγησης.

Στην τέταρτη φάση πραγματοποιείται η δεύτερη και τελική συνάντηση της ομάδας αξιολόγησης, όπου παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της διαδικασίας αξιολόγησης από τους υπεύθυνους των τομέων. Η τελική έκθεση αξιολόγησης με τα απαραίτητα στοιχεία τεκμηρίωσης αποστέλλεται στη Διεύθυνση Ποιότητας και Αποδοτικότητας του ΥΠ.ΕΣ.Δ.Δ.Α.

Στην πέμπτη και τελευταία φάση γίνεται αξιοποίηση των συμπερασμάτων της αξιολόγησης στον τομέα του σχεδιασμού και στη λήψη μέτρων για τη διοικητική βελτίωση. Προσδιορίζονται τα πεδία που έχουν ανάγκη από βελτιωτικές παρεμβάσεις με σειρά προτεραιότητας, καθορίζονται οι ενέργειες βελτίωσης και ακολουθεί η συνεργασία της Διεύθυνσης Ποιότητας και Αποδοτικότητας του ΥΠ.ΕΣ.Δ.Δ.Α. με το Ευρωπαϊκό Ινστιτούτο Δημόσιας Διοίκησης (στο πλαίσιο του οποίου λειτουργεί Κέντρο Έρευνας του Κ.Π.Α.) με σκοπό την ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών με άλλες εθνικές ή ευρωπαϊκές υπηρεσίες, που έχουν εφαρμόσει το Κοινό Πλαίσιο Αξιολόγησης<sup>262</sup>.

Πρέπει να γίνει αντιληπτό ότι η εφαρμογή του Κοινού Πλαισίου Αξιολόγησης δεν συνιστά μια «εφάπαξ διαδικασία», αλλά μια διαρκή προσπάθεια συνεχιζόμενης αξιολόγησης των επιδόσεων της υπηρεσίας, βασισμένη στα αποτελέσματα της διαδικασίας αξιολόγησης<sup>263</sup>.

<sup>260</sup> ό.π.

<sup>261</sup> Εγκύκλιο, ό.π.

<sup>262</sup> Εγκύκλιο ό.π. και <http://www.3qc>.

<sup>263</sup> <http://www.3qc>. «3<sup>ο</sup> Ευρωπαϊκό Συνέδριο Ποιότητας στη Δημόσια Διοίκηση».

«Το όραμα της ποιότητας» για τη Δημόσια Διοίκηση δεν συνιστά πολυτέλεια αλλά επιτακτική ανάγκη προς την κατεύθυνση του σεβασμού της διαφορετικότητας, των κοινών αξιών και της ανταποκριτικότητας των δημοσίων οργανώσεων στις σύγχρονες απαιτήσεις της κοινωνίας.

Η καταπολέμηση της γραφειοκρατικής θεώρησης των δημοσίων προβλημάτων θα μπορούσε να αντιμετωπιστεί από δημόσιες υπηρεσίες που μοιάζουν με επιχειρήσεις, αλλά δεν είναι επιχειρήσεις (is business like, but is not like a business), υιοθετώντας προ την κατεύθυνση αυτή εναλλακτικές μορφές διοίκησης, όπως είναι η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και οι τεχνικές διασφάλισής της, μεταξύ των οποίων και το προαναφερθέν Κοινό Πλαίσιο Αξιολόγησης<sup>264</sup>.

#### **5.4. Η διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση και η διαδικασία της αυτο – αξιολόγησης**

Τα συστήματα ποιότητας εξαρτώνται πάντα από τους μηχανισμούς ανατροφοδότησης που διαθέτουν για την επιτυχή και ασφαλή διατήρησή τους.

Αν τα σχολεία επιθυμούν να παραμείνουν οργανισμοί μάθησης και όχι στατικοί οργανισμοί, τότε η διαδικασία της αξιολόγησης και της ανατροφοδότησης θα πρέπει να συνιστά πρωταρχικό στοιχείο στην κουλτούρα τους<sup>265</sup>.

Η αξιολόγηση αποτελεί καίρια διαρθρωτική αλλαγή με σκοπό την επισήμανση των αδυναμιών και την ανάδειξη των δυσλειτουργιών της εκπαίδευσης.

Η αξιολόγηση στο σχολείο αποτελεί προέκταση του καθημερινού στόχου της εκτίμησης καταστάσεων και ανθρώπων, προκειμένου να ληφθούν αποφάσεις γύρω από τη δράση του. Αξιολογούμε για να εκτιμήσουμε τη δράση του παρελθόντος, να μάθουμε από αυτή και να γίνουμε ικανότεροι στη διαμόρφωση του νέου σχεδιασμού και των ακολουθητέων δράσεων<sup>266</sup>.

Σύμφωνα με τους εκφραστές της ποιότητας η αξιολόγηση πρέπει να δίνει έμφαση στο πόσο καλά λειτουργούν οι διαδικασίες του συστήματος εκπαίδευσης και όχι στην ποιότητα της ατομικής επίδοσης των μελών του.

Έτσι πρέπει να γίνονται συνεχείς αξιολογήσεις όχι με σκοπό τη βαθμολογία, αλλά την παροχή ανατροφοδότησης τόσο στους μαθητές όσο και στους εκπαιδευτικούς με απώτερο στόχο τη διαπίστωση λαθών και τη διόρθωσή τους<sup>267</sup>.

Αξιολόγηση κατά τους ειδικούς<sup>268</sup> σημαίνει σύγκριση με αξίες, απόδοση ορισμένης αξίας σε κάποιο πρόσωπο, αντικείμενο ή κατάσταση και τούτο διότι συλλέγονται πληροφορίες προκειμένου να συγκριθούν με τις προδιαγραφές κάποιας άλλης ομοειδούς αξίας.

Ο σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η συνεχής βελτίωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και σχέσης με τους μαθητές<sup>269</sup>.

<sup>264</sup> Μιχαλόπουλο, Ν., ό.π.

<sup>265</sup> Sallis, Edward, "Total Quality Management In Education" Second Edition, Kogan Page, σελ. 119.

<sup>266</sup> Dean, Joan (1993) "Managing the Secondary School", Second edition, Routledge, London and N. York, σελ. 222.

<sup>267</sup> Ζαβλανό, Μ., ό.π. , σελ. 264.

<sup>268</sup> Dean, Joan, ό.π.

<sup>269</sup> Ν. 2986/13-2-2002, ΦΕΚ 24, άρθρο 4, παρ.1.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δεν είναι απλά μια διαδικασία ελεγκτικού χαρακτήρα, κρίνεται δε απαραίτητη για τέσσερις βασικούς σκοπούς<sup>270</sup>:

### **1. Για την υποστήριξη της ατομικής ανάπτυξης των μαθητών**

Οι μαθητές επιβάλλεται να γνωρίζουν την απόδοσή τους για να βελτιώνονται και να θέτουν υψηλότερα standards, που θα τους οδηγήσουν στην προσωπική τους αυτοδυναμία, καθώς επίσης και οι καθηγητές χρειάζεται να γνωρίζουν το βαθμό απόδοσής τους ειδικά στα πρώτα στάδια της καριέρας τους.

### **2. Για τη «διαχείριση της μάθησης» των μαθητών**

Οι μαθητές θα πρέπει να οργανώνονται κατά ομάδες μάθησης, με βάση το κριτήριο της ομοειδούς γνωστικής ικανότητάς τους. Επομένως η αξιολόγηση απαιτείται τόσο επίπεδο σχολείου όσο και μέσα στις τάξεις.

### **3. Για την πιστοποίηση μαθητών και εκπαιδευτικών**

Πιστοποίηση παρέχεται στους μαθητές με διάφορες μορφές, όπως αποτελέσματα εξετάσεων και έλεγχοι προόδου. Τα σχολεία επίσης παρέχουν πιστοποίηση και στους καθηγητές με τη μορφή των εκθέσεων προόδου.

### **4. Για την υπευθυνότητα του σχολείου**

Τα σχολεία πρέπει να λογοδοτούν απέναντι στην κοινωνία για το έργο, που παράγουν σε σχέση με το δημόσιο χρήμα που λαμβάνουν από τους φορολογούμενους .

Οποιοσδήποτε λαμβάνει δημόσιο χρήμα πρέπει να υπόκειται σε έλεγχο και να αξιολογείται, όπως υποστηρίζει ο Οργανισμός Διασφάλισης Ποιότητας των Σπουδών (Quality Assurance Agency - QAA) στη Μ. Βρετανία<sup>271</sup>.

Την εφαρμογή του μοντέλου του Οργανισμού Διασφάλισης Ποιότητας σε διευρωπαϊκό επίπεδο μελετά και η Ευρωπαϊκή Ένωση<sup>272</sup>.

Η λειτουργία της αξιολόγησης ως κύριο σκοπό έχει την πρόληψη, παρά τη διόρθωση,<sup>273</sup> αποτελεί ένα μέσο που βοηθά στην ανακάλυψη του τι πηγαίνει καλά και τι λάθος, προκειμένου να βελτιώσει τα πράγματα την επόμενη φορά.

Για να διασφαλιστεί ότι η αξιολόγηση παρακολουθεί τόσο τους ατομικούς στόχους όσο και τους στόχους του σχολείου πρέπει να γίνεται σε τρία επίπεδα<sup>274</sup>:

**Άμεσα:** περιλαμβάνει τον καθημερινό έλεγχο της προόδου των μαθητών από τους καθηγητές.

**Βραχυπρόθεσμα:** η βραχυπρόθεσμη αξιολόγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέθοδος ελέγχου ποιότητας για να επισημάνει τα λάθη και τα προβλήματα. Σκοπός της είναι να βεβαιώσει ότι οι μαθητές που βρίσκονται υπό παρακολούθηση αξιοποιούν πλήρως τις δυνατότητές τους. Η χρήση των στατιστικών δεδομένων είναι απαραίτητη σε αυτή τη φάση αξιολόγησης.

Η έμφαση στη σωστή δράση έχει σα σκοπό την πρόληψη της αποτυχίας και της μη απόδοσης των μαθητών.

---

<sup>270</sup> ό.π., σελ. 223.

<sup>271</sup> ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ στις 11-9-2005.

<sup>272</sup> ό.π.

<sup>273</sup> Sallis, Edward, ο. π., σελ. 120.

<sup>274</sup> ό.π., σελ. 119.

**Μακροπρόθεσμα:** Η μακροπρόθεσμη αξιολόγηση αποτελεί μια γενική επισκόπηση της προόδου προς την κατεύθυνση της επίτευξης των στρατηγικών στόχων. Απαιτεί εκτεταμένη δειγματοληψία πάνω στις αντιλήψεις και την νοοτροπία των πελατών – χρηστών της εκπαίδευσης καθώς και την παρακολούθηση διαφόρων δεικτών σχολικής απόδοσης.

Η λήψη ανατροφοδότησης από τους μαθητές, η συλλογή πληροφοριών και ποσοτικών δεδομένων μπορεί να πραγματοποιηθεί με τη χρήση ερωτηματολογίων. Σκοπός και εδώ αυτού του είδους της αξιολόγησης είναι η πρόληψη, ώστε να μην επαναλαμβάνονται τα λάθη και να διορθώνονται έγκυρα στο σημείο που εμφανίζονται.

Αυτός ο τύπος αξιολόγησης συνιστά ένα μηχανισμό ελέγχου των διαδικασιών, που διασφαλίζει ότι οι συνεχιζόμενες πρωτοβουλίες βελτίωσης θα ικανοποιήσουν τους στόχους<sup>275</sup>.

### **5.5. Το θεωρητικό πλαίσιο της σχολικής αυτο – αξιολόγησης**

Η σχολική αυτο–αξιολόγηση αναφέρεται σε μια σειρά από συστηματικές ενέργειες που πραγματοποιούνται από το ίδιο το προσωπικό του σχολείου με στόχο να διαμορφώσουν σαφή εικόνα της εκπαίδευσης που παρέχουν, των δυνατοτήτων ανάπτυξής της καθώς και την εισαγωγή της συνεχούς δράσης προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης<sup>276</sup>.

Η αυτο–αξιολόγηση εστιάζει συνολικά στο σχολείο και προκύπτει από τις εσωτερικές ανάγκες του σχολείου και την επαγγελματική υπευθυνότητα των εκπαιδευτικών. Προϋποθέτει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε μια συστηματική αξιολόγηση όλων των λειτουργιών του σχολείου, που θα επιτρέψει τον προσδιορισμό των προβλημάτων και τη λήψη των κατάλληλων αποφάσεων<sup>277</sup>.

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία και στην παραγωγή των αποτελεσμάτων αξιολόγησης, δημιουργεί συναισθήματα υπευθυνότητας και «κυριότητας» των συντελούμενων αλλαγών και ενισχύει τη δέσμευση και την παρακίνηση των συμμετεχόντων στην εφαρμογή βελτιωτικών δράσεων<sup>278</sup>.

Η αυτο–αξιολόγηση στηρίζεται στην αντίληψη ότι «για να αλλάξουμε ένα σύστημα θα μπορούσαμε να ενεργοποιήσουμε τις δυνάμεις μέσα στο σύστημα».

Το προτεινόμενο μοντέλο σχολικής αυτο – αξιολόγησης στηρίζεται στην εμπειρία δύο ευρωπαϊκών πιλοτικών προγραμμάτων που εφαρμόστηκαν σε Ελληνικά σχολεία κατά την περίοδο 1997- 1999<sup>279</sup>.

Συγκεκριμένα το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΠΙ) σχεδίασε και υλοποίησε από τον Οκτώβριο του 1997 μέχρι τον Ιούνιο του 1999 πειραματικό πρόγραμμα «εσωτερικής αξιολόγησης και προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα», σε σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Το έργο αυτό περιελάμβανε δραστηριότητες που αναφέρονταν στη:

---

<sup>275</sup> ό.π., σελ 121.

<sup>276</sup> Koulaïdis, Vas., (2004) "Quality of Education, Teachers Professional Training and Development, The European Union and the SE European Countries", Education Research Centre Of Greece, Athens, σελ. 30.

<sup>277</sup> Dean, Joan, ό.π., σελ. 223.

<sup>278</sup> Koulaïdis, Vas., ό.π.

<sup>279</sup> MacBeath, J., Meuret, D. and Schratz, M. (1997) Quality Evaluation of School Education: Practical guide for self-evaluation, European Commission, and Solomon, J. (1999) Internal Evaluation and Planning at the School Unit σε Koulaïdis, V., ό.π.



- συγκρότηση δικτύου εκπαιδευτικής πληροφόρησης,
- ανάπτυξη διαδικασιών αυτο-αξιολόγησης και πειραματική εφαρμογή τους,
- ανάπτυξη πλαισίου δεικτών ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου,
- συγκέντρωση και εκτίμηση των συμπερασμάτων σχετικά με τις διαδικασίες της αυτο-αξιολόγησης και αξιολόγηση του υλικού που προέκυψε από την πειραματική εφαρμογή,
- επανατροφοδότηση του δικτύου εκπαιδευτικής πληροφόρησης με στοιχεία που θα προκύψουν κατά την πειραματική εφαρμογή των διαδικασιών αξιολόγησης και ενδυνάμωση της σχολικής μονάδας και των παραγόντων που τη συναποτελούν.<sup>280</sup>

## 5.6. Τα στάδια της αυτο-αξιολόγησης

Το μοντέλο σχολικής αυτο – αξιολόγησης ή διαφορετικά ο κύκλος της σχολικής αυτο-αξιολόγησης περιλαμβάνει πέντε στάδια, τα οποία παρουσιάζουν τη σειρά των ακολουθητέων ενεργειών της σχολικής μονάδας ως ακολούθως<sup>281</sup>:

- **1ο στάδιο**, η αξιολόγηση της σχολικής εργασίας:

Το σχολείο αναλαμβάνει μια συστηματική έρευνα της λειτουργίας των περιοχών – κλειδιά της σχολικής εργασίας , προσδιορίζοντας εκείνες τις περιοχές, όπου απαιτείται να διατηρηθεί η καλή ποιότητα καθώς επίσης και εκείνες τις περιοχές όπου επιβάλλεται η βελτίωση.

- **2ο στάδιο**, ο ορισμός προτεραιοτήτων δράσης:

Μέσα από τη θεώρηση των αποτελεσμάτων αξιολόγησης, που προήλθαν από το προηγούμενο στάδιο και την ανάπτυξη των εξωτερικών αναγκών όπως για παράδειγμα εθνική νομοθεσία, απαιτήσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής, το σχολείο καταλήγει σε μια λίστα προτεραιοτήτων σχετικά με τους τομείς και τους στόχους που αφορούν τη δράση και την ανάπτυξη.

- **3ο στάδιο**, πλάνο δράσης:

Έχοντας προσδιορισμένους στόχους για δράση, οι σχολικοί παράγοντες σχεδιάζουν λεπτομερώς τα άτομα και τα ακριβή βήματα, που θα ληφθούν για την επίτευξη των στόχων.

- **4ο στάδιο**, εφαρμογή δράσης:

Το σχολείο ολοκληρώνει το σχέδιο δράσης και εκτελεί όλες τις απαραίτητες ενέργειες για τη διασφάλιση της επίτευξής του.

- **5ο στάδιο**, παρακολούθηση και έλεγχος δράσης:

Οι σχολικοί παράγοντες παρακολουθούν και ελέγχουν την πρόοδο και την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής του πλάνου δράσης.

Ο σκοπός των σταδίων αξιολόγησης είναι η σχολική πραγματικότητα και οι πολλαπλές διαστάσεις της, διαστάσεις που σχετίζονται με την αξιολόγηση της απόδοσης, τον προσδιορισμό ικανοτήτων και αδυναμιών, τη δημιουργία προτεραιοτήτων για δράση, σχεδιασμό και την αξιολόγηση δράσης.

<sup>280</sup> [http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/gettext.asp?tablename=GR\\_VO...](http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/gettext.asp?tablename=GR_VO...)

<sup>281</sup> ό.π.

Περιοχές –κλειδιά που κρίνονται πολύ σημαντικές για την ποιότητα του σχολείου και την παρεχόμενη εκπαίδευση, προτείνονται ως ένα βασικό πλαίσιο για την ανάπτυξη της διαδικασίας, με την παρακάτω σειρά:

Περιοχές που αναφέρονται στους πόρους και το προσωπικό, όπως τα σχολικά κτίρια, ο εξοπλισμός, οι οικονομικοί πόροι, το διδακτικό και λοιπό προσωπικό.

Περιοχές που έχουν να κάνουν με τη σχολική διοίκηση, όπως ο συντονισμός της σχολικής ζωής, η διαμόρφωση και εφαρμογή σχολικού προγράμματος και η ανάπτυξη των πόρων.

Περιοχές που αναφέρονται στο σχολικό κλίμα και τις σχέσεις, όπως οι σχέσεις μεταξύ καθηγητών και υπολοίπου προσωπικού, οι σχέσεις καθηγητών και μαθητών, οι σχέσεις σχολείου και γονέων και οι σχέσεις σχολείου με τους άλλους εκπαιδευτικούς φορείς και την τοπική κοινωνία.

Περιοχές που σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία, ήτοι διαδικασίες μάθησης και διδασκαλίας.

Και τέλος περιοχές που σχετίζονται με τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, όπως η φοίτηση, ο αριθμός μαθητών, η διακοπή φοίτησης, η απόδοση των μαθητών, η προσωπική και κοινωνική τους ανάπτυξη και ο εκπαιδευτικός και επαγγελματικός τους προσανατολισμός .

Το προαναφερόμενο πλαίσιο μπορεί να εμπλουτιστεί ή και να τροποποιηθεί ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε σχολείου.

Αναφορικά με το στάδιο, αξιολόγησης της σχολικής εργασίας το προτεινόμενο μοντέλο αυτο – αξιολόγησης συνιστά δύο διαφορετικές προσεγγίσεις<sup>282</sup>.

Η πρώτη προσέγγιση αφορά ολόκληρο το σχολικό έλεγχο (The whole school review), μέσω του οποίου παρέχεται μια άμεση ανατροφοδότηση πάνω στη συνολική σχολική απόδοση, δείχνοντας τις περιοχές που απαιτούν μια πιο λεπτομερή εξέταση ή άμεση βελτίωση.

Σ' αυτή την προσέγγιση οι σχολικοί παράγοντες συζητούν την κατάσταση του σχολείου τους για κάθε μια από τις περιοχές – κλειδιά, δίνοντας ιδιαίτερη προσοχή σε κάθε πληροφορία που έχει στα χέρια του το σχολείο (σχολικά αρχεία, στατιστικά δεδομένα, κ.α.), προσπαθούν να πετύχουν ομοφωνία στη βάση λογικών επιχειρημάτων για τις προοπτικές των ανωτέρω περιοχών, να προσδιορίσουν τις ανάγκες ανάπτυξης και τις πιθανές λύσεις και τέλος να καταγράψουν τα συμπεράσματά τους και τις προτεραιότητες για δράση και βελτίωση.

Η δεύτερη προσέγγιση αναφέρεται στη συστηματική έρευνα των περιοχών – κλειδιά, στην οποία οι σχολικοί παράγοντες ερευνούν μέσα από τη συλλογή δεδομένων, την ανάλυση, και την ερμηνεία καθώς και μέσα από τη χρήση πολλαπλών πηγών δεδομένων και μεθόδων έρευνας, την ποιότητα μιας ή περισσότερων περιοχών της σχολικής ζωής.

Για κάθε περιοχή – κλειδί οι αρμόδιοι αναπτύσσουν ένα συγκεκριμένο σχέδιο αξιολόγησης προσδιορίζοντας τις ερωτήσεις αξιολόγησης (evaluation questions), τα κριτήρια πάνω στα οποία θα στηριχθούν οι κρίσεις, τις κατάλληλες πηγές δεδομένων και τις ερευνητικές μεθόδους, τις ομάδες ευθύνης, στη συνέχεια δημιουργούν όποτε απαιτείται όργανα συλλογής δεδομένων, αναλύουν και ερμηνεύουν δεδομένα,

---

<sup>282</sup> Ιωσήφ Σολομών (1999), Πειραματικό Πρόγραμμα: Εσωτερική Αυτο-αξιολόγηση & Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Αξιολόγησης, ΕΠΕΑΕΚ, Αθήνα.

καταλήγουν σε συμπεράσματα, προσδιορίζουν τις πιθανές λύσεις και τέλος καταγράφουν τα συμπεράσματά τους και τις προτεραιότητες δράσης και βελτίωσης.

Σχετικά με το στάδιο, θέσης των προτεραιοτήτων δράσης το σχολείο συλλέγει, ελέγχει και ιεραρχεί τις συμφωνημένες προτεραιότητες δράσης, που προήλθαν είτε απ' το σχολικό έλεγχο, είτε απ' τη συστηματική έρευνα των περιοχών – κλειδιά, λαμβάνοντας υπόψη τις εξωτερικές πιέσεις για μετασχηματισμό, όπως την ανάγκη ενσωμάτωσης καινοτομιών μέσα στο πρόγραμμα και ακολούθως το σχολείο λαμβάνει τις τελικές αποφάσεις πάνω σε θέματα προτεραιοτήτων και στόχων για την επόμενη περίοδο ή και τον επόμενο χρόνο.

Στην ιεράρχηση προτεραιοτήτων δράσης το σχολείο μπορεί να λάβει υπόψη του το πόσο επείγοντες είναι κάποιοι στόχοι έναντι των άλλων, το πόσος χρόνος απαιτείται για κάθε προσπάθεια, καλό θα ήταν τα χρονικά πλαίσια δράσης κάθε στόχου να μην υπερβαίνουν το έτος και στην περίπτωση μεγαλύτερων προτεραιοτήτων, που ξεπερνούν τα δύο χρόνια να επιμερίζονται σε μικρότερους ετήσιους στόχους.

Επιπλέον το σχολείο θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του, αν υπάρχει φυσικός συσχετισμός μεταξύ των προτεραιοτήτων, διότι το να εφαρμόζεις στόχους που είναι αλληλένδετοι μεταξύ τους, εξοικονομείς προσπάθεια και χρόνο<sup>283</sup>.

Ως προς το στάδιο του σχεδιασμού δράσης οι σχολικοί συντελεστές κατασκευάζουν ένα λεπτομερές πλάνο δράσης για την ανάπτυξη κάθε σκοπού, προσδιορίζοντας τους ειδικότερους στόχους του σκοπού, τα κριτήρια επιτυχίας, τις στρατηγικές επίτευξης των στόχων, τα χρονοδιαγράμματα ή τις ημερομηνίες ολοκλήρωσης των στόχων, την κατανομή ευθύνης ως προς τους στόχους και εφαρμογή στρατηγικών, την ανάπτυξη του προσωπικού και των πόρων (υλικοί, οικονομικοί και ανθρώπινοι πόροι) με την αξίωση για βοήθεια από ανθρώπους μέσα και έξω από το σχολείο, την αξιολόγηση των διαδικασιών για τη συγκέντρωση και εκτίμηση στοιχείων, που σχετίζονται με την επιτυχία ή μη της επίτευξης των στόχων.

Στο στάδιο της εφαρμογής, της παρακολούθησης και του ελέγχου δράσης, η υπόλογη ομάδα για την εφαρμογή κάθε πλάνου δράσης, αναλαμβάνει όλες τις απαιτούμενες ενέργειες για οργάνωση, υποστήριξη, παρακολούθηση της προόδου και την αξιολόγηση της δράσης.

Η συλλογή δεδομένων μέσα από πολλαπλές πηγές (σχολικά αρχεία, στατιστικά δεδομένα, μαθητές, γονείς κ.α.) και η χρήση ποικίλων ερευνητικών μεθόδων και τεχνικών, όπως συζητήσεις, παρατήρηση, ερωτηματολόγια, προσεχτική εξέταση της εργασία του μαθητή, ημερολόγια, επιτρέπουν τον καθορισμό των πραγματικών προβλημάτων και των κατάλληλων λύσεων, καθώς και τη λήψη αποφάσεων επαρκώς τεκμηριωμένων προς την κατεύθυνση της βελτίωσης της δράσης<sup>284</sup>.

Η δημιουργία «ομάδων εργασίας» στις διάφορες φάσεις της διαδικασίας συστήνεται ως ένα μέσο προς την κατεύθυνση της προώθησης της συνολικής ποιότητας και της οικονομίας των διαδικασιών.

Σχετικά με την σύνθεση και κατανομή των συμμετεχόντων στις ομάδες εργασίας και με βάση την αρχή της διαφορετικότητας, πρέπει να συμμετέχουν καθηγητές διαφόρων ειδικοτήτων, νεοδιόριστοι και αρχαιότεροι άνδρες και γυναίκες, μαθητές και γονείς.

Επίσης ετήσια έκθεση, στην οποία θα απεικονίζονται όλες οι εσωτερικές δραστηριότητες αξιολόγησης και τα αποτελέσματα, θα μπορούσε να προετοιμάζεται από μια μικρή ομάδα εκπαιδευτικών, διορισμένη από το σχολικό προσωπικό. Το

---

<sup>283</sup> Ιωσήφ Σολομών , ό.π.

<sup>284</sup> ό.π., σελ. 34.

περιεχόμενο της έκθεσης, τα συμπεράσματα και οι κρίσεις θα πρέπει να βασίζονται σε στοιχεία και να εγκρίνονται από όλους τους συμμετέχοντες.

Ως βασικοί κανόνες, οι οποίοι καθορίζουν την αποτελεσματικότητα της σχολικής αυτο-αξιολόγησης και θα μπορούσαν να διαποτίσουν όλα τα στάδια της διαδικασίας αναφέρονται οι εξής<sup>285</sup>:

- Η συστηματική προσέγγιση προσεκτικά σχεδιασμένη προς την κατεύθυνση της έρευνας και δράσης για βελτίωση.
- Διατύπωση τεκμηριωμένων επιχειρημάτων και έγκυρων συμπερασμάτων βασισμένων σε στοιχεία, που προχωρούν πέρα από γενικότητες και απλές απεικονίσεις.
- Συμμετοχή όλων των ενδιαφερόμενων ομάδων στη διαδικασία (συμμετοχή όλου του προσωπικού, καθώς και συμμετοχή γονέων, μαθητών, διευθυνόντων κ.α.
- Οριζόντια επικοινωνία και όχι κάθετη μεταξύ των σχολικών συντελεστών.
- Συνεργατικός και συμμετοχικός τρόπος εργασίας στους διάφορους στόχους.
- Κοινή λήψη αποφάσεων και συλλογική ευθύνη μεταξύ των συμμετεχόντων στις διάφορες ενέργειες, που αναλαμβάνουν.
- Αναγνώριση και σεβασμός των διαφόρων απόψεων και επίτευξη συμφωνιών μέσω του διαλόγου και των διαπραγματεύσεων.
- Δέσμευση όλων των σχολικών συντελεστών σε μια συνεχιζόμενη διαδικασία έρευνας, αλλαγής και βελτίωσης.

### **5.7. Παρακολούθηση ή έλεγχος (monitoring) του εκπαιδευτικού συστήματος στο επίπεδο σχολικής μονάδας και η σχολική αυτο-αξιολόγηση.**

Από τις πιο συχνά αναφερόμενες αδυναμίες της σχολικής αυτο-αξιολόγησης αποτελεί το φαινόμενο της «ομφαλοσκοπησης», η περιστροφή της σχολικής μονάδας γύρω από τον εαυτό της, που αναφέρεται στην προκατάληψη και την αυταπάτη, ασχολούμενη σχεδόν πάντα με «ανώδυνα» θέματα δευτερεύουσας σημασίας.

Επίσης άλλη αδυναμία που παρατηρείται έχει να κάνει με τον κίνδυνο εσφαλμένων και μη αντικειμενικών απόψεων, που σχετίζονται και με το επίπεδο ανάπτυξης και τις πιθανές αλλαγές, εξαιτίας της σχολικής απομόνωσης και της έλλειψης πληροφοριών, σχετικά με τη θέση του μέσα στην ευρύτερη περιοχή των σχολείων<sup>286</sup>.

Τα σχολεία πρέπει να βγουν από την απομόνωσή τους και να αναπτύξουν δεσμούς με τον έξω κόσμο, προκειμένου η σχολική αυτο-αξιολόγηση να υπηρετήσει την αναπτυξιακή της λειτουργία.

Στη συνεχιζόμενη προσπάθεια βελτίωσης, τα σχολεία πρέπει να χρησιμοποιούν τις εξωτερικές πληροφορίες για να αντιμετωπίσουν θέματα σχετικά με την «υπεροχή» τους, να περιορίσουν τα προβλήματα τους και να δοκιμάσουν νέες λύσεις<sup>287</sup>.

Η «παρακολούθηση» του εκπαιδευτικού συστήματος στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, έχει σα σκοπό τη βελτίωση των πληροφοριών μέσα στο σύστημα, με τη

---

<sup>285</sup> ό.π.

<sup>286</sup> ό.π., σελ. 35.

<sup>287</sup> Ιωσήφ Σολομών , ό.π.

μέτρηση των κεντρικών γνωρισμάτων των Ελληνικών σχολείων και στη συνέχεια την επιστροφή αυτών μετρήσεων πίσω στις μονάδες ευθύνης

Αποτελεί ένα είδος ανατροφοδότησης του συστήματος, το οποίο παρέχει πληροφορίες στους διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής, γύρω από την κατάσταση της εκπαίδευσης σε εθνικό, περιφερειακό και σχολικό επίπεδο<sup>288</sup>.

Η «παρακολούθηση» του εκπαιδευτικού συστήματος στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, μπορεί να υποστηρίξει με διάφορους τρόπους τη διαδικασία της αυτο-αξιολόγησης, παρέχοντας ένα εξωτερικό πλαίσιο αναφοράς, που θα πληροφορεί για τις αποφάσεις και τις κρίσεις σ' όλα τα στάδια της διαδικασίας κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης της σχολικής εργασίας, του σχεδιασμού δράσης, της εφαρμογής και του ελέγχου.

Κατά τη διάρκεια του σταδίου της αξιολόγησης της σχολικής εργασίας, η «παρακολούθηση» των δεδομένων, μπορεί να συνεισφέρει με τον ακόλουθο τρόπο. Για παράδειγμα ένα υψηλό ποσοστό διακοπής του σχολείου από τους μαθητές συγκρινόμενο με τον εθνικό μέσο όρο, εγείρει ερωτήματα σχετικά με το πόσο αποτελεσματικές κρίνονται οι διαδικασίες μάθησης και διδασκαλίας στο συγκεκριμένο σχολείο, μέχρι σε ποιο βαθμό λαμβάνονται υπόψη οι δυσκολίες μάθησης των παιδιών, οι προσωπικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες των μαθητών, αν αντιμετωπίζονται με τον απαιτούμενο σεβασμό και αν χρησιμοποιούνται οι κατάλληλες πρακτικές.

Η «παρακολούθηση» των δεδομένων μπορεί να χρησιμοποιηθεί στον έλεγχο της αξιοπιστίας των εξηγήσεων, που προκαλούνται απ' την ερμηνεία των δεδομένων της σχολικής αυτο-αξιολόγησης. Παράδειγμα τα αποτελέσματα της αυτο-αξιολόγησης, που αποκαλύπτουν προβλήματα σχετικά με την ποιότητα της διδασκαλίας και μάθησης, ερμηνεύονται και αξιολογούνται διαφορετικά στα πλαίσια ενός μακρινού σχολείου, ενός σχολείου με ανεπαρκείς χώρους και εξοπλισμό, ενός σχολείου του οποίου το προσωπικό αλλάζει κάθε χρόνο.

Ακόμη συμβάλλει στην οικονομία των διαδικασιών αυτο-αξιολόγησης, αποτελώντας μια επιπλέον πηγή για τη συλλογή δεδομένων, εύκολα διαθέσιμη στο σχολείο<sup>289</sup>. Για παράδειγμα τομείς που σχετίζονται με την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου ή με τους ανθρώπινους και υλικούς πόρους, ο έλεγχος και παρακολούθηση των στοιχείων παρέχει σημαντικές πληροφορίες σχετικά με την επάρκεια, την καταλληλότητα και τη χρήση της υλικοτεχνικής υποδομής, των οικονομικών πόρων και την επάρκεια διδακτικού και λοιπού προσωπικού.

Η «παρακολούθηση» των δεδομένων προσφέρει μια συγκριτική εικόνα της σχολικής λειτουργίας με τις άλλες σχολικές μονάδες και μπορεί να επηρεάσει τη σειρά και την επιλογή των προτεραιοτήτων δράσης. Εάν ένα σχολείο είναι πίσω από τ' άλλα σχολεία, σχετικά με τη συμμετοχή του σε καινοτόμες δράσεις, έρευνα και εκπαιδευτικά προγράμματα, αναλαμβάνει άμεση ανάπτυξη δράσης στις περιοχές που υστερεί<sup>290</sup>.

Συμπερασματικά το σύστημα παρακολούθησης της εκπαίδευσης στο επίπεδο της σχολικής μονάδας παρέχει ένα εξωτερικό πλαίσιο αναφοράς, το οποίο μπορεί να υποστηρίξει τη σχολική αυτο-αξιολόγηση, συνεισφέροντας και στην οικονομία της διαδικασίας και στην αξιοποίηση των αποτελεσμάτων που προέρχονται από αυτή.

---

<sup>288</sup> ό.π.

<sup>289</sup> ό.π.

<sup>290</sup> Koulaidis, Vas., ό.π., σελ. 37.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

# ΤΟ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟ ΔΥΝΑΜΙΚΟ ΚΑΙ Η ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΟΛΙΚΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ

### **6.1. Διερεύνηση των ανθρωπίνων αναγκών**

Η αβεβαιότητα και η πολυπλοκότητα του σύγχρονου οικονομικού περιβάλλοντος, επιτάσσει την αξιοποίηση των γνώσεων και της δημιουργικότητας όλων των απασχολούμενων μέσα σ' ένα οργανισμό ή επιχείρηση.

Η ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού συνιστά διαδικασία εξαιρετικά δύσκολη και πολύπλοκη, δεδομένου ότι κάθε άνθρωπος, κάθε εργαζόμενος έχει τη δική του προσωπικότητα, τις δικές του αδυναμίες, τα δικά του προτερήματα και επιθυμεί την ικανοποίηση διαφορετικών ομάδων αναγκών<sup>291</sup>.

Η βέλτιστη αξιοποίηση του ανθρώπινου παράγοντα συνδέεται όχι μόνο με την ικανοποίηση των στόχων του οργανισμού, αλλά και των εργαζομένων, που απαιτεί την κατανόηση των ανθρωπίνων αναγκών, οι οποίες είναι υπεύθυνες για την αποτελεσματική παρακίνηση των εργαζομένων.

Οι θεωρίες της υποκίνησης σχετίζονται άμεσα με την ικανοποίηση των αναγκών. Ο όρος «ανάγκη» εμπεριέχει την αίσθηση κάποιας έλλειψης, που υποκινεί τον άνθρωπο σε μια σειρά ενεργειών, προκειμένου να ικανοποιήσει τις ανάγκες του<sup>292</sup>.

Η παρακίνηση αποτελεί μια εσωτερική κατάσταση<sup>293</sup>, που ωθεί τα άτομα να πραγματοποιήσουν ένα σκοπό. Υπάρχουν δύο τύποι παρακίνησης η εσωτερική παρακίνηση, η οποία ωθεί το άτομο σε μια ενέργεια, προσφέροντας του χαρά και εσωτερική πληρότητα και η εξωτερική παρακίνηση, που προέρχεται από άλλα άτομα και μέσα με σκοπό τη μεγαλύτερη δραστηριοποίηση του ατόμου, εξασφαλίζοντας του εξωτερική αμοιβή, όπως χρήματα και αποδοχή. Ο τύπος παρακίνησης που μπορεί να εφαρμοστεί από το σχολείο είναι η εσωτερική παρακίνηση, επειδή έχει διάρκεια και προσφέρει στους μαθητές τη χαρά της μάθησης, που πρέπει να είναι ο πρωταρχικός σκοπός του σχολείου.

### **6.2. Θεωρίες παρακίνησης**

Οι ανάγκες των ανθρώπων ως κριτήριο απόδοσης στον χώρο εργασίας έχουν μελετηθεί συστηματικά από κοινωνιολόγους, ψυχολόγους και διοικητικούς επιστήμονες.

Επικρατέστερη θεωρείται η προσέγγιση του Abraham Maslow, ο οποίος υποστήριξε ότι οι ανθρώπινες ανάγκες είναι δυνατόν να ταξινομηθούν σε πέντε διαφορετικές κατηγορίες.

---

<sup>291</sup> Παγκάκη Γρ. (2000) «Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων». Διοικητική Ενημέρωση, τ. 18, Σεπτέμβριος, σελ. 11.

<sup>292</sup> ό.π., σελ. 13.

<sup>293</sup> Ζαβλανό, Μ., ό.π., σελ. 179.

Μια ανάγκη εμφανίζεται συνήθως μετά απ' την ικανοποίηση κάποιας άλλης ανάγκης, η οποία προηγείται στην κλίμακα των αναγκών<sup>294</sup>.

Προχωρώντας απ' την κατώτερη προς την ανώτερη τάξη των αναγκών, η ιεράρχηση, που προτείνει ο Maslow αποτελείται από τις πέντε παρακάτω κατηγορίες:

- α. Οι φυσιολογικές ανάγκες, στις οποίες περιλαμβάνονται η πείνα, η δίψα, ο ύπνος κ.α.
- β. Οι ανάγκες ασφάλειας και σταθερότητας, εδώ περιλαμβάνονται οι ανάγκες για ασφάλεια στην εργασία, στο σπίτι, στις καθημερινές κοινωνικές δραστηριότητες.
- γ. Οι κοινωνικές ανάγκες, αναφέρονται στις ανάγκες για συντροφικότητα, στοργή και αγάπη.
- δ. Οι ανάγκες αναγνώρισης, όπως η καταξίωση και ο αυτοσεβασμός, που απορρέουν από την επιτυχία και την κοινωνική αναγνώριση.
- ε. Οι ανάγκες αυτοπραγμάτωσης, αναφέρονται στην καλλιέργεια και την ανάπτυξη του ανθρώπου συνολικά. Η ολοκλήρωση του ατόμου επιτυγχάνεται μέσα από αδιάκοπη προσπάθεια και μετά από πλήρη αξιοποίηση όλων των ικανοτήτων και δεξιοτήτων του.

Ο Frederick Herzberg, μετά από έρευνες κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η απόδοση των εργαζομένων επηρεάζεται από δύο κατηγορίες αναγκών ή παραγόντων<sup>295</sup>. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν οι ενδογενείς ή εσωτερικοί παράγοντες, οι οποίοι λειτουργούν σαν κίνητρα για την ικανοποίηση των εργαζομένων. Ως ενδογενείς ή εσωτερικοί παράγοντες αναφέρονται η ικανοποίηση από καλές επιδόσεις, η αναγνώριση από τρίτους, το περιεχόμενο εργασίας, το αίσθημα ευθύνης, οι δυνατότητες για προσωπική ανάπτυξη, η προσωπική ζωή και το κύρος<sup>296</sup>.

Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν οι εξωγενείς ή εξωτερικοί παράγοντες, οι οποίοι λειτουργούν ως αντικίνητρα και προκαλούν δυσφορία στους εργαζόμενους και γι' αυτό έχουν ονομαστεί και παράγοντες «υγιεινής» απασχόλησης.

Στους εξωτερικούς παράγοντες ανήκουν η πολιτική της επιχείρησης και ο τρόπος διοίκησης, οι σχέσεις με τους προϊσταμένους, οι σχέσεις με ομοίοβαθμους και υφισταμένους, οι συνθήκες εργασίας, το ύψος των αποδοχών και το αίσθημα ασφάλειας<sup>297</sup>.

Τα συμπεράσματα και οι αξιωματικές θέσεις της σχολής των ανθρωπίνων σχέσεων, έχουν ενσωματωθεί από τις αρχές της διοίκησης ολικής ποιότητας, με την αξιοποίηση του συστατικού στοιχείου της «καθολικής συμμετοχής και της ενδυνάμωσης του ρόλου των εργαζομένων»<sup>298</sup>.

---

<sup>294</sup> Μπουραντά, Δ. (1992) «Management, Οργανωτική θεωρία και συμπεριφορά», Εκδόσεις Team, Αθήνα σελ.148 -160 και Χυτήρη, Λ., (2001) «Οργανωτική Συμπεριφορά», εκδόσεις Interbooks, Μέρος 3, σελ. 159-183.

<sup>295</sup> Herzberg, F., (1965) "Work and the Nature of Management", The Word Publishing Co., σε Δερβιτσιώτη, Κ., ό.π., σελ. 112. και Herzberg, F. (1966) "The Motivation- Hygiene Theory' Work and the Nature of Man", Word Publishing Co., κεφ. 6, σελ. 71-91 σε Παγκάκη, Γρ., Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων, ό.π., σελ. 13.

<sup>296</sup> Herzberg, F. (1968) "One More Time: How Do You Motivate Employees?" Harvard Business Review, Jan.- Feb., σελ. 53-62, σε Δερβιτσιώτη, Κ., ό.π., σελ. 113.

<sup>297</sup> ό.π.

<sup>298</sup> Μιχαλόπουλο, Ν., (1999) «Διοίκηση Ολικής Ποιότητας: Όψεις Ενός Σύνθετου Φαινομένου», Διοικητική Ενημέρωση, τ. 14, Μάϊος, σελ. 12-13.

Το στοιχείο της ενδυνάμωσης και συμμετοχής των εργαζομένων παραπέμπει στην εργασία του Mc Gregor, ο οποίος μελέτησε τη συμπεριφορά του προσωπικού στο πλαίσιο δύο διαμετρικά αντίθετων θεωριών<sup>299</sup>.

Η πρώτη θεωρία «Χ» στηρίζεται σε τρεις υποθέσεις:

- Ο μέσος άνθρωπος έχει μια έμφυτη αντιπάθεια προς την εργασία και στο βαθμό που μπορεί θα την αποφύγει.
- Εξαιτίας αυτής της αντιπάθειας προς την εργασία οι περισσότεροι άνθρωποι πρέπει να ελέγχονται, να κατευθύνονται, να απειλούνται ακόμη και να τιμωρούνται, προκειμένου να καταβάλλουν την απαιτούμενη προσπάθεια για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού.
- Ο μέσος άνθρωπος προτιμά να κατευθύνεται, αποφεύγει την ανάληψη ευθυνών, έχει περιορισμένες φιλοδοξίες και πάνω απ' όλα θέλει σιγουριά<sup>300</sup>.

Στη θέση των υποθέσεων της θεωρίας «Χ» ο Mc Gregor αντιπαράτασσει τη θεωρία «Υ», η οποία βασίζεται στις ακόλουθες υποθέσεις:

- Η σπατάλη σωματικής και πνευματικής ενεργητικότητας στην εργασία είναι τόσο φυσικό, όσο το παιχνίδι ή η αναπνοή.
- Ο εξωτερικός έλεγχος και η απειλή τιμωρίας δεν είναι τα μόνα μέσα προς την κατεύθυνση της επίτευξης των στόχων του οργανισμού. Ο άνθρωπος διαθέτει αυτοέλεγχο, όταν έχει συναινέσει στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού.
- Η συναίνεση προς τους στόχους είναι μια λειτουργία ανταμοιβής, που συνδέεται με την απόδοση των εργαζομένων.
- Ο μέσος άνθρωπος μαθαίνει κάτω από κατάλληλες συνθήκες, όχι μόνο να αποδέχεται, αλλά και να αναλαμβάνει ευθύνες.
- Η ικανότητα της χρήσης φαντασίας, ευφυΐας και δημιουργικότητας στην επίλυση των προβλημάτων του οργανισμού είναι πλατιά διαδεδομένη στους ανθρώπους, με τη διαφορά ότι οι διανοητικές δυνατότητες του μέσου ανθρώπου αξιοποιούνται μερικώς<sup>301</sup>.

Η διοίκηση που ενδιαφέρεται να βελτιώσει την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών της, πρέπει να ενεργοποιήσει αποτελεσματικά τους εσωτερικούς ή ενδογενείς παράγοντες, εφαρμόζοντας κατάλληλη στρατηγική παροχής κινήτρων.

Μια πετυχημένη στρατηγική κινήτρων στηρίζεται στη σωστή διάγνωση των προσωπικών αναγκών κάθε ατόμου, προσφέρει σημαντική ποικιλία κινήτρων, που ταιριάζει στις εξατομικευμένες ανάγκες του κάθε ατόμου, συσχετίζει τα κίνητρα με τους στόχους του οργανισμού και προσαρμόζει τα κίνητρα στις εκάστοτε συνθήκες του περιβάλλοντος<sup>302</sup>.

Η αξία του ανθρώπινου κεφαλαίου και η συμβολή του στην οργανωτική επιτυχία είναι πρωταρχική, δεδομένου ότι «ούτε η γνώση εφαρμόζεται μόνη της, ούτε η τεχνολογία αξιοποιείται μόνη της»<sup>303</sup>.

<sup>299</sup> Παγκάκη, Γρ., ό.π., σελ. 12.

<sup>300</sup> Mc Gregor, D. (1990) "The Human Side of Enterprise" Mc Graw Co., N.York, 1960, σελ. 33-43, σε Κανελλόπουλο, Χρ. «Αξιοποίηση Προσωπικού», Αθήνα, σελ. 177.

<sup>301</sup> Κανελλόπουλο, Χρ., ό.π., σελ. 178.

<sup>302</sup> Δερβιτσιώτη, Κ., ό.π., σελ. 117.

<sup>303</sup> Χυτήρη, Λ.(1997) «Ο Ανθρώπινος Παράγοντας Στη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας», Διοικητική Ενημέρωση, Τ. 8, Μάιος, σελ. 57.



Η μετάβαση από τα συμβατικά οργανωτικά συστήματα στη διοίκηση ολικής ποιότητας, προϋποθέτει σειρά αλλαγών στη νοοτροπία της διοίκησης σχετικά με το ανθρώπινο δυναμικό του οργανισμού.

Ο παραδοσιακός τρόπος διοίκησης βασιζόταν στο όραμα, στη σοφία και στην ικανότητα λήψης των αποφάσεων των προϊσταμένων, οι οποίοι αποφάσιζαν και οι υφιστάμενοι εκτελούσαν, ενώ τα συστήματα υποκίνησης που εφαρμόζονταν στηρίζονταν στα εξωτερικά κίνητρα.

Στο πλαίσιο της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας η ενδυνάμωση του ρόλου των εργαζομένων, αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο, κάθε διαδικασία αποτελεί υπόθεση όλων όσων εμπλέκονται σ' αυτήν και όλοι από κοινού ευθύνονται για την απόδοση του συστήματος και τη συνεχή βελτίωσή του. Η υποκίνηση των εργαζομένων στηρίζεται στους εσωτερικούς παράγοντες<sup>304</sup>.

Το ανθρώπινο δυναμικό στη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας πρέπει να θεωρείται και να αντιμετωπίζεται ως το πολυτιμότερο κεφάλαιο της οργάνωσης, η πλήρης δε αξιοποίησή του εξαρτάται από το βαθμό επένδυσης στην ανάπτυξή του.

Ως εκ τούτου μια οργάνωση οφείλει να σχεδιάσει και να θέσει σε εφαρμογή στρατηγική παρακίνησης και καθοδήγησης των εργαζομένων στην κατεύθυνση της συνεχούς μάθησης και αυτοανάπτυξης<sup>305</sup>.

Όπως ισχυρίζεται και ο Peter Senge στο κλασικό πλέον βιβλίο του «The Fifth Discipline», μεταφρασμένο σε περισσότερο από πενήντα γλώσσες, «οι οργανισμοί που πραγματικά θα διαπρέψουν στο μέλλον, θα είναι εκείνοι που ανακαλύπτουν πως να τροφοδοτούν το ενδιαφέρον και την ικανότητα των ανθρώπων να μαθαίνουν σε όλα τα επίπεδα ενός οργανισμού».

Ο οργανισμός που εφαρμόζει Ολική Ποιότητα παρέχει το αρχικό κίνητρο συμμετοχής σε ομαδικές διαδικασίες βελτίωσης της ποιότητας, που ενισχύει την αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμησή τους.

Τα συναισθήματα αυτά με τη σειρά τους αυξάνουν το ενδιαφέρον των ανθρώπων για εργασία, καινοτομία και ομαδική μάθηση. Το ενδιαφέρον αυτό κατάλληλα υποστηριζόμενο απ' τον οργανισμό συμβάλλει στη δημιουργία οργανωσιακής μάθησης, η οποία αποτελεί βασικό συστατικό της αυτορυθμιστικής ικανότητας ενός οργανισμού<sup>306</sup>.

---

<sup>304</sup> Gilbert, G.R. (1991) Human Resource management Practices to improve Quality: A case example of Human Resource Management Intervention in Government, Human Resource Management, Vol.30, No 2, σελ. 183-198, σε Χυτήρη, Λ., ό.π., σελ. 56.

<sup>305</sup> Σεβαστάκη, Ελ.(1998) «Ολική Ποιότητα και Οργανωσιακή Μάθηση», Ποιότητα & Εκπαίδευση. Μάιος-Ιούνιος, σελ. 17.

<sup>306</sup> ό.π., σελ. 21.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ

### Η ΓΕΝΙΚΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΟΥ ΙΣΧΥΟΝΤΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

#### 7.1. Ιστορική επισκόπηση και τρέχοντες προβληματισμοί

Μετά την αναγνώριση της Ελλάδας ως κυρίαρχου και ανεξάρτητου κράτους, οριοθετήθηκε το γενικό πλαίσιο της βασικής οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος με τα Νομοθετικά Διατάγματα του 1834, 1836 και 1837. Στη συνέχεια η εκπαίδευση αποτέλεσε «πεδίο αλληπάλληλων νομοθετικών ρυθμίσεων και μεταρρυθμίσεων» με βασικούς άξονες προβληματισμού τη διάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος, τα όρια της υποχρεωτικής φοίτησης, τη γλώσσα διδασκαλίας, την καθιέρωση δωρεάν παιδείας, τον προσανατολισμό και το περιεχόμενο σπουδών<sup>307</sup>.

Το σύνταγμα του 1975 έθεσε το πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1976, με την οποία καθιερώνεται η δημοτική γλώσσα ως γλώσσα διδασκαλίας και των διδακτικών βιβλίων σ' όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση χωρίζεται σε δύο ανεξάρτητους αυτοτελείς κύκλους τριετούς φοίτησης, το Γυμνάσιο και το Λύκειο, η υποχρεωτική εκπαίδευση αυξάνεται από έξι σε εννέα χρόνια μέχρι και το τέλος του Γυμνασίου, αναβαθμίζεται το επίπεδο της Τεχνικο- Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και δίνεται ιδιαίτερο βάρος στον εκσυγχρονισμό των αναλυτικών προγραμμάτων, στη συγγραφή νέων βιβλίων και στην άσκηση καλύτερης διοίκησης στην εκπαίδευση.

Οι μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις του 1997 και 1998 και οι νομοθετικές ρυθμίσεις του 2000-2001, ενόψει της απαρχής του 21ου αιώνα διαμορφώνουν τη γενική δομή του ισχύοντος εκπαιδευτικού συστήματος.

Έτσι θεσμοθετείται το Ενιαίο Λύκειο, αντικαθιστώντας τους υπάρχοντες τύπους Λυκείων, αλλάζει ο τρόπος εισαγωγής στην Ανώτατη Εκπαίδευση με βάση τη συνολική επίδοση των μαθητών στην Β' και Γ' τάξη του Λυκείου<sup>308</sup>, (πρόσφατα καταργήθηκαν οι εξετάσεις της Β' Λυκείου, αποδεδειγμένα έτσι τη Β' Λυκείου από το σύστημα εισαγωγής στα Πανεπιστήμια). Καθορίζονται διατάξεις για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου<sup>309</sup>, θεσπίζεται διαγωνισμός για την πρόσληψη των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια, ιδρύονται τα Περιφερειακά Κέντρα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας για όσους δεν ολοκλήρωσαν την υποχρεωτική εκπαίδευση και επιχειρείται η εισαγωγή νέων τεχνολογιών και καινοτόμων δράσεων στην εκπαίδευση.

<sup>307</sup> [http://www.eurydice.org/Eurydice/Application/gettext.asp?tablename=GR\\_VO..](http://www.eurydice.org/Eurydice/Application/gettext.asp?tablename=GR_VO..)

<sup>308</sup> Ν. 2525/97 «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση στην Ανώτατη Εκπαίδευση, αξιολόγηση των εκπαιδευτικών & άλλες διατάξεις».

<sup>309</sup> Ν. 2525/97 για την αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και Ν. 2986/02 για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών στη Α/θμια και Β/θμια εκπ/ση.

Η υφιστάμενη περιφερειακή αποκέντρωση της διοίκησης της εκπαίδευσης<sup>310</sup> εξετάζεται στο πλαίσιο της προωθούμενης συνολικότερης ρύθμισης σχετικά με την αναδιοργάνωση της Δημόσιας Διοίκησης με σκοπό την περαιτέρω ενίσχυση του ρόλου των Περιφερειακών Διευθυντών, ώστε να ανταποκρίνονται άμεσα στις ανάγκες των εκπαιδευτικών προβλημάτων του τόπου τους.

Στους τρέχοντες προβληματισμούς της ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας συμπεριλαμβάνεται «η επιλογή για εντονότερη δραστηριοποίηση και μεγαλύτερη συμμετοχή της Τοπικής Αυτοδιοίκησης στον εκπαιδευτικό χώρο, με την παράλληλη αύξηση των πόρων που θα διατεθούν για την παιδεία»<sup>311</sup>.

Στα πλαίσια του εκσυγχρονισμού του περιεχομένου σπουδών για ένα σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία, για μια ολιστική προσέγγιση της γνώσης από τους μαθητές και «για να τεθούν οι βάσεις από την υποχρεωτική εκπαίδευση για τη δια βίου μάθηση»<sup>312</sup>, δίνεται ξεχωριστή έμφαση στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) που εισάγεται θεσμικά το 2003 στην υποχρεωτική εκπαίδευση<sup>313</sup>. Η «Ευέλικτη Ζώνη» εντάσσεται στο πλαίσιο της Διαθεματικότητας και αποτελεί μια εκπαιδευτική πρακτική, υποστηριζόμενη από ειδικά διαμορφωμένο εκπαιδευτικό υλικό, που έχει σα σκοπό τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης μέσα από βιωματικές και συμμετοχικές πρακτικές. Εφαρμόστηκε πιλοτικά σ' όλες τις βαθμίδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Νηπιαγωγεία, Δημοτικά, Γυμνάσια και Ειδικά σχολεία) από το σχολικό έτος 2002-2003 μέχρι και το 2004-2005 και από το σχολικό έτος 2005-2006 γενικεύεται η εφαρμογή της στην Α/θμια Εκπαίδευση<sup>314</sup>.

Η διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής με τη συμμετοχή των κοινωνικών φορέων, που ενδιαφέρονται για τα τεκταινόμενα στο χώρο της παιδείας και επηρεάζονται άμεσα ή έμμεσα από τις εξελίξεις στο χώρο αυτό, θα πρέπει να υπαγορεύεται από το θεσμικό ρόλο του Εθνικού Συμβουλίου Παιδείας (ΕΣΥΠ), που έχει γνωμοδοτικό και εισηγητικό χαρακτήρα και να υλοποιείται από το Υπουργείο Παιδείας<sup>315</sup>.

## **7.2. Οι αρχές της εκπαίδευσης και η βασική νομοθεσία**

Με βάση το Σύνταγμα «η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες»<sup>316</sup>.

Αναφορικά με το ρόλο των δύο πρώτων βαθμίδων εκπαίδευσης ο νόμος 1566/85 στο άρθρο 1 ορίζει ότι «σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών, συναισθηματικών και ψυχοκινητικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων των μαθητών».

<sup>310</sup> Ν. 2817/00 «Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης» & Ν. 2986/02 «Οργάνωση των Περιφερειακών Υπηρεσιών της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης, αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και εκπαιδευτικών, επιμόρφωση εκπ/κών και άλλες διατάξεις».

<sup>311</sup> <http://www.eurydice.org/Eurybase>, ό.π.

<sup>312</sup> Αλαχιώτη, Στ. (2002) «βιβλίο για το δάσκαλο της Ευέλικτης Ζώνης», ΟΕΔΒ, σελ. 7.

<sup>313</sup> ΦΕΚ 303 & 304/3-3-2003 «Εκσυγχρονισμός του περιεχομένου σπουδών και εισαγωγή του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών στην υποχρεωτική εκπαίδευση».

<sup>314</sup> Υπ. Απόφαση ΥΠΕΠΘ με αρ.Φ.12.1/545/85812/Γ1/2005 «Γενίκευση Εφαρμογής Προγράμματος Ευέλικτης Ζώνης στην Α/θμια Εκπ/ση».

<sup>315</sup> Ν. 2327/95 «Ίδρυση Εθνικού Συμβουλίου Παιδείας», Π.Δ/γμα 326/96 «Κανονισμός λειτουργίας ολομέλειας ΕΣΥΠ» και Υπ. Απόφαση με αρ.Β1/3/96 «Καθορισμός αριθμού & ειδικών προσόντων μελών των τμημάτων, μονάδων και τομέων ΕΣΥΠ».

<sup>316</sup> Σύνταγμα 1975/1986, άρθ. 16 παρ. 2.

Οι βασικοί άξονες αυτής της προσπάθειας, όπως προκύπτουν μέσα από σύγχρονα Προγράμματα Σπουδών είναι οι ακόλουθοι:

- Η παροχή γενικής παιδείας,
- η καλλιέργεια των δεξιοτήτων του μαθητή και η ανάδειξη των ενδιαφερόντων του,
- η προσπάθεια εξασφάλισης ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων μάθησης σ' όλους τους μαθητές,
- η ανάγκη μεγαλύτερης ευαισθητοποίησης σε θέματα προστασίας του φυσικού περιβάλλοντος και υιοθέτηση αντίστοιχων μορφών συμπεριφοράς,
- η συνεχής προετοιμασία στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών πληροφόρησης και επικοινωνίας,
- μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Η βασική νομοθεσία που αφορά την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι η παρακάτω:

- Σύνταγμα 1975/1986, Άρθρο 16.
- Νόμος 309/1976 «Περί Γενικής Εκπαιδεύσεως».
- Νόμος 1566/1985<sup>317</sup> «Για τη δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».
- Νόμος 2525/1997 «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση στην Ανώτατη Εκπαίδευση, αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις».
- Νόμος 2640/1998 «Δευτεροβάθμια Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις».
- Νόμος 2817/2000 «Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης».
- Νόμος 2986/2002 «Οργάνωση των Περιφερειακών Υπηρεσιών της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης, αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και εκπαιδευτικών».
- ΦΕΚ 303 και 304/ 3-3-2003 «Εκσυγχρονισμός περιεχομένου σπουδών και εισαγωγή του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών στην υποχρεωτική εκπαίδευση».
- Νόμος 3467/21-6-2006 (ΦΕΚ 128 τ. Α), «επιλογή στελεχών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ρύθμιση θεμάτων διοίκησης και εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

### **7.3. Η διοικητική δομή της εκπαίδευσης**

Η εκπαιδευτική διοίκηση περιλαμβάνει τον προγραμματισμό, την οργάνωση, το συντονισμό και τον έλεγχο όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας με σκοπό τη διασφάλιση της καλύτερης δυνατής αποτελεσματικότητας των σχολικών κοινοτήτων.

Στη χώρα μας η διοίκηση της εκπαίδευσης στηρίζεται στην «γραμμική ή ιεραρχική» δομή και απεικονίζεται σχηματικά σαν μια πυραμίδα στην κορυφή της οποίας

---

<sup>317</sup> Πρόκειται για νόμο-πλαίσιο, δηλαδή δεν ρυθμίζει με πλήρη λεπτομέρεια όλα τα θέματα του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά χαράσσει τα πλαίσια και εξουσιοδοτεί τον Υπουργό Παιδείας και τον Πρόεδρο της Δημοκρατίας να προβούν στην έκδοση και εφαρμογή των πράξεων για τη συγκεκριμενοποίηση διαφόρων θεμάτων εκπαιδευτικής λειτουργίας.

βρίσκεται ο Υπουργός Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και στη βάση της τοποθετούνται οι εκπαιδευτικοί λειτουργοί και οι μαθητές<sup>318</sup>.

Το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ) έχει τη διοίκηση όλων των σχολείων της χώρας, την οποία ασκεί μέσω των Κεντρικών και Περιφερειακών Υπηρεσιών του καθώς και μέσω των Συμβουλίων γνωμοδοτικής και επιστημονικής φύσης, που λειτουργούν στην Κεντρική Υπηρεσία του Υπουργείου και στις Περιφερειακές Υπηρεσίες.

Η Διοίκηση Εκπαίδευσης ασκείται σε τέσσερα διαδοχικά επίπεδα διοίκησης:

### **α. Σε Εθνικό Επίπεδο**

Ο αρχικός σχεδιασμός και η υλοποίηση της εγκεκριμένης κυβερνητικής πολιτικής στο χώρο της εκπαίδευσης, καθώς και η ευθύνη της διοίκησης της εκπαίδευσης σ' όλες τις βαθμίδες, τους τομείς και τις υπηρεσίες, ασκείται από τον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Ένας ή δυο Υφυπουργοί αναλαμβάνουν αρμοδιότητες τομέων του Υπουργείου, συνήθως στον έναν Υφυπουργό ανατίθεται ο τομέας της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και στον άλλο ο τομέας της Ανώτατης Εκπαίδευσης.

Ο Γενικός Γραμματέας του Υπουργείου προϊστάται όλων των Υπηρεσιών του Υπουργείου και ασκεί τις αρμοδιότητες που του μεταβιβάζονται από τον Υπουργό και τους Υφυπουργούς.

Η διοικητική διάρθρωση του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων με μορφή «ανιούσας ιεραρχικής κλίμακας» περιλαμβάνει τα Τμήματα, τις Διευθύνσεις, τις Γενικές Διευθύνσεις και τους Διοικητικούς Τομείς.

Στους έξι Διοικητικούς Τομείς (i. Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης, ii. Θεμάτων Ευρωπαϊκής Ένωσης και Κοινωνικού Πλαισίου Στήριξης ΚΠΣ, iii. Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, iv. Θεμάτων Σπουδών, Επιμόρφωσης και Καινοτομιών, v. Τεχνολογικού Τομέα Ανώτατης Εκπαίδευσης, vi. Βιβλιοθηκών και Ιστορικών Αρχείων) προϊστάται διορισμένοι Ειδικοί Γραμματείς, ενώ στις Γενικές Διευθύνσεις προϊστάται Γενικοί Διευθυντές, που επιλέγονται από τα μόνιμα διοικητικά στελέχη του Υπουργείου.

Αποκεντρωμένοι δημόσιοι φορείς, που εποπτεύονται από το ΥΠΕΠΘ και αναλαμβάνουν συγκεκριμένους τομείς ευθύνης είναι οι ακόλουθοι:

- Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΠΙ), αρμόδια υπηρεσία για την επιστημονική έρευνα, κατάρτιση και μελέτη των θεμάτων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς και την υποβολή προτάσεων για τη χάραξη εκπαιδευτικών κατευθύνσεων<sup>319</sup>.
- Ο Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων (ΟΕΔΒ) με σκοπό την έκδοση και διάθεση κάθε είδους βιβλίου και εντύπου, απαραίτητο για τις ανάγκες όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης.
- Ο Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων (ΟΣΚ) με αρμοδιότητα τη μελέτη, κατασκευή και εξοπλισμό των κτηρίων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

<sup>318</sup> Σαϊτή, Χρ.(1997) «Management Ολικής Ποιότητας: Μια νέα μεθοδολογία για τον εκσυγχρονισμό του συστήματος Διοίκησης της Εκπαίδευσης», Διοικητική Ενημέρωση, Τ. 9<sup>ο</sup>, Σεπτέμβριος, σελ. 34.

<sup>319</sup> Ν. 1566/85 άρθρα 23 και 24.

- Ο Οργανισμός Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΟΕΕΚ), με κύριο έργο την οργάνωση και λειτουργία των Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ), το σχεδιασμό και τον προγραμματισμό της πολιτικής για την Επαγγελματική Εκπαίδευση και κατάρτιση.
- Το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ), υπεύθυνο για την έρευνα σχετικά με παραμέτρους του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος.
- Ο Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ) με σκοπό το σχεδιασμό επιμορφωτικής πολιτικής για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το συντονισμό και την εφαρμογή επιμορφωτικών προγραμμάτων.
- Το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ) με στόχο την ανάπτυξη δραστηριοτήτων πάνω σε θέματα που αφορούν την εκπαίδευση ενηλίκων και τη λαϊκή επιμόρφωση.
- Το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (ΙΚΥ) με έργο τη χορήγηση μαθητικών, προπτυχιακών και μεταπτυχιακών υποτροφιών.
- Η Εθνική Βιβλιοθήκη, που σκοπό έχει τη συγκέντρωση, την οργάνωση και την απόδοση στο κοινό των γραπτών προϊόντων της επιστήμης και του πολιτισμού.

Εστιάζοντας την προσοχή μας στις αρμοδιότητες των διαφόρων υπηρεσιών του ΥΠΕΠΘ, διαπιστώνουμε ότι το περιεχόμενο του διοικητικού έργου του Υπουργείου Παιδείας είναι πολλαπλό.

Έχει να κάνει με τη διοίκηση και τη διαχείριση των παιδαγωγικών υποθέσεων της ελληνικής εκπαίδευσης, δηλαδή το σχεδιασμό εκπαιδευτικής πολιτικής, τη σύνταξη αναλυτικών προγραμμάτων, τον προσδιορισμό των διδακτικών μεθόδων, τον έλεγχο όλου του συστήματος, τους διορισμούς, τις μεταθέσεις, τις αποσπάσεις των εκπαιδευτικών, τις εξετάσεις των μαθητών για την εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, τη διαχείριση των οικονομικών πόρων και τις σχέσεις του εκπαιδευτικού συστήματος με τις άλλες οργανώσεις του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος<sup>320</sup>.

Επίσης «το μοντέλο των πολλαπλών ιεραρχικών επιπέδων» Υπουργός, Υφυπουργός, Γενικός Γραμματέας, Γενικός Διευθυντής, Διευθυντής, Τμηματάρχης, Προϊστάμενος, μπορεί να λειτουργεί «υποκινητικά» για τους εργαζόμενους, αφού δημιουργεί περισσότερες ευκαιρίες προαγωγών και χορήγησης επιδόματος, παρόλα αυτά καθιστά το διοικητικό σύστημα χρονοβόρο, δύσκαμπτο και οπωσδήποτε αναποτελεσματικό<sup>321</sup>.

Στην εποχή της ταχύτατης εξέλιξης της γνώσης και της διάδοσης της πληροφορίας η ανάγκη διαμόρφωσης μιας μακροπρόθεσμης εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία θα είναι αποτέλεσμα ουσιαστικής συμμετοχής όλων των κοινωνικών εταίρων, που επηρεάζονται άμεσα από τις αλλαγές (κυβέρνηση, αντιπολίτευση, γονείς, μαθητές, φορείς επαγγελματικών οργανώσεων) καθίσταται επιτακτική ανάγκη.

Ο στρατηγικός σχεδιασμός των μεταρρυθμιστικών στόχων θα πρέπει να αποτελεί το επόμενο στάδιο και να στηρίζεται στον ορθολογισμό, στην ποιότητα και προπάντων στην αποδοχή τους από τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας<sup>322</sup>.

<sup>320</sup> Π.Δ/γμα 45/1993.

<sup>321</sup> Μπουραντά, Δ. (1992) «Μάνατζμεντ: Οργανωτική θεωρία και Συμπεριφορά», εκδόσεις Team, Αθήνα, σελ. 72-73, σε Σαϊτή, Χρ. ό.π.

<sup>322</sup> Σαϊτή, Χρ.(2000), «Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης», Αθήνα, εκδόσεις Ατραπός, σελ. 129.

## **β. Σε επίπεδο Περιφέρειας**

Στα πλαίσια της πολιτικής για την αποκέντρωση της εκπαίδευσης, η διοίκηση ασκείται σε επίπεδο Περιφέρειας από τις Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης και σε επίπεδο Νομαρχίας από τις Διευθύνσεις και τα Γραφεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, από τα Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια και τις Επιτροπές Παιδείας.

Η διοίκηση και ο έλεγχος λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ανήκουν στις Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, οι οποίες υπάγονται απευθείας στον Υπουργό Παιδείας.

Κάθε Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης περιλαμβάνει τα τμήματα: α) Διοίκησης, β) Επιστημονικής–Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και γ) Επιστημονικής– Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης<sup>323</sup>.

Στις Περιφερειακές Διευθύνσεις υπάγονται<sup>324</sup>:

- Οι Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.
- Τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ).
- Τα Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ).
- Τα Περιφερειακά Κέντρα Στήριξης και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.ΚΕ.Σ.Ε.Σ.).
- Τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Κ.Π.Ε).
- Οι Σχολικοί Σύμβουλοι Προσχολικής Αγωγής, Δημοτικής Εκπαίδευσης, Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής.

Στην έδρα κάθε Περιφερειακής Διεύθυνσης λειτουργούν ένα Ανώτατο Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΑΠΥΣΠΕ) και ένα αντίστοιχο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΑΠΥΣΔΕ).

Των Περιφερειακών Διευθύνσεων προϊστάται ο Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης, ο οποίος είναι μετακλητός δημόσιος υπάλληλος, προέρχεται από το σώμα των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που διορίζεται και παύεται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων<sup>325</sup>.

## **γ. Σε Νομαρχιακό Επίπεδο**

Σε κάθε Νομαρχία λειτουργούν Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που έχουν την έδρα τους στην πρωτεύουσα του Νομού, παράλληλα με τις Διευθύνσεις λειτουργούν τα Γραφεία Εκπαίδευσης, τα Γραφεία Τεχνολογικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και τα Γραφεία Φυσικής Αγωγής<sup>326</sup>.

Οι Διευθύνσεις και τα Γραφεία Εκπαίδευσης λειτουργούν με ευθύνη των Προϊσταμένων τους, οι οποίοι ασκούν τη διοίκηση και τον έλεγχο λειτουργίας των σχολείων της περιφέρειά τους και είναι οι πειθαρχικοί προϊστάμενοι των εκπαιδευτικών και των διοικητικών υπαλλήλων που υπηρετούν στα Γραφεία αυτά<sup>327</sup>.

<sup>323</sup> Ν. 2986/13-2-2002 «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης... και άλλες διατάξεις», άρθρο 2.

<sup>324</sup> Ν. 2986/13-2-2002 ό.π. άρθρο 1.

<sup>325</sup> ό.π.

<sup>326</sup> Ν. 1566/85, άρθρο 56 (αντικατάσταση των άρθρων 4, 5, 7 και 8 του ν. 1304/1982 για Διευθύνσεις και Γραφεία Εκπαίδευσης).

<sup>327</sup> ό.π.

Σε επίπεδο Νομού λειτουργούν και τα Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας (ΠΥΣΠΕ και ΠΥΣΔΕ), τα οποία συγκροτούνται απ' το Νομάρχη και είναι αρμόδια για θέματα υπηρεσιακής κατάστασης των εκπαιδευτικών.

Παρά τις προσπάθειες αποκέντρωσης της εξουσίας τόσο σε επίπεδο νομού, όσο και σε επίπεδο περιφέρειας, η Κεντρική Υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας παραμένει το μοναδικό επιτελικό κέντρο αποφάσεων με τα υπόλοιπα επίπεδα διοίκησης να εφαρμόζουν απλά την εκάστοτε χαραχθείσα πολιτική του, χωρίς πραγματική εξουσία και λόγο σε θέματα ποιοτικής εκπαιδευτικής αναβάθμισης της περιοχής τους.

## **δ. Σε Τοπικό Επίπεδο**

Σε κάθε σχολείο ή σχολικό συγκρότημα λειτουργούν οι Σχολικές Επιτροπές, οι οποίες είναι δημοτικά ή κοινοτικά Νομικά Πρόσωπα και καλύπτουν ένα ή περισσότερα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Στις Σχολικές Επιτροπές μετέχουν υποχρεωτικά ο Διευθυντής του αντίστοιχου σχολείου, ένας εκπρόσωπος του αντίστοιχου Συλλόγου Γονέων και εκπρόσωπος των Μαθητικών Κοινοτήτων<sup>328</sup>.

Στις Σχολικές Επιτροπές ανατίθεται η διαχείριση των πιστώσεων που διατίθενται για την κάλυψη των δαπανών λειτουργίας των σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όπως θέρμανση, φωτισμός, τηλέφωνα, αναλώσιμα υλικά, καθώς και οι πιστώσεις που αφορούν την αμοιβή καθαριστριών, την εκτέλεση έργων επισκευής και συντήρησης των σχολείων και τη λήψη κάθε μέτρου για τη στήριξη της διοικητικής λειτουργία των σχολικών μονάδων.

Όργανα διοίκησης των σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι ο Διευθυντής, ο Υποδιευθυντής και ο Σύλλογος των Διδασκόντων.

Ο Σύλλογος των Διδασκόντων αποτελείται από όλους τους διδάσκοντες της σχολικής μονάδας. Πρόεδρος του Συλλόγου Διδασκόντων είναι ο Διευθυντής του σχολείου και στις συνεδριάσεις του μπορούν να συμμετέχουν οι Προϊστάμενοι των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης, οι Σχολικοί Σύμβουλοι, καθώς και δύο εκπρόσωποι των μαθητών για θέματα που τους αφορούν<sup>329</sup>.

Ο Σύλλογος Διδασκόντων συνεδριάζει τακτικά πριν από την έναρξη των μαθημάτων και μια φορά στο τέλος κάθε τριμήνου και έκτακτα όταν κρίνεται σκόπιμο.

Τα ανωτέρω όργανα διοίκησης σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις αποφασίζουν ποια προγράμματα και με ποιο τρόπο θα υλοποιηθούν, τον καταμερισμό του διδακτικού και εξωδιδακτικού έργου και τον τρόπο οργάνωσης της σχολικής ζωής.

Μοναδική πρωτοβουλία των σχολικών οργάνων διοίκησης είναι να εφαρμόσουν πιστά τα προγραμματισθέντα «άνωθεν», χωρίς τη δυνατότητα βελτιωτικών παρεμβάσεων σε θέματα που τους αφορούν και ολοκληρωτική απουσία των σχολείων από τα κέντρα λήψης των αποφάσεων.

Η ύπαρξη συναίνεσης σε κάθε μεταρρυθμιστική προσπάθεια στο χώρο της εκπαίδευσης κρίνεται αναγκαία για τη βιωσιμότητα και την πληρέστερη αποδοχή κάθε εκπαιδευτικής αλλαγής.

---

<sup>328</sup> Ν. 1566/85.

<sup>329</sup> Ν. 1566/85 άρθρο 11.



Στο χώρο της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης λειτουργούν συλλογικά όργανα σε τοπικό, νομαρχιακό και εθνικό επίπεδο<sup>330</sup> με τη συμμετοχή παραγόντων της σχολικής ζωής (εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές). Τα όργανα αυτά είναι τα εξής :

- Το Σχολικό Συμβούλιο, λειτουργεί σε κάθε σχολείο με σκοπό τη στήριξη της λειτουργίας του και αποτελείται από το Σύλλογο Διδασκόντων, τα μέλη του Διοικητικού Συμβουλίου του Συλλόγου Γονέων και ένα εκπρόσωπο της Τοπικής Αυτοδιοίκησης.
- Η Δημοτική ή Κοινοτική Επιτροπή Παιδείας, που αποτελείται από εκπροσώπους του Δήμου ή της Κοινότητας, της Ένωσης Γονέων, Διευθυντές σχολείων, εκπροσώπους των παραγωγικών τάξεων και των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών. Η Επιτροπή εισηγείται στο Δήμαρχο ή τον Πρόεδρο της Κοινότητας θέματα σχετικά με την καλύτερη οργάνωση και λειτουργία των σχολείων, την κατανομή των πιστώσεων, την κατάργηση ή συγχώνευση των σχολείων, την ανέγερση, την επισκευή και συντήρηση των σχολικών κτιρίων.
- Η Νομαρχιακή ή Επαρχιακή Επιτροπή Παιδείας, αποτελείται από τον Νομάρχη ή τον Έπαρχο, εκπροσώπους των Σχολικών Συμβούλων, της Διοίκησης της Εκπαίδευσης, της Τοπικής Αυτοδιοίκησης, της Ομοσπονδίας Γονέων, των παραγωγικών τάξεων, των επιστημονικών φορέων και των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών
- Τα Υπηρεσιακά Συμβούλια, που γνωμοδοτούν σε θέματα υπηρεσιακής κατάστασης των εκπαιδευτικών.

#### **7.4. Κριτική εξέταση – περιγραφή διοικητικών θεμάτων του υφιστάμενου εκπαιδευτικού συστήματος**

Η παρουσίαση ορισμένων διοικητικών θεμάτων, που αναφέρονται στις λειτουργικές σχέσεις μεταξύ κεντρικής διοίκησης και των διαφόρων επιπέδων εκπαιδευτικής διοίκησης, έχει σα σκοπό να αναδείξει τις αδυναμίες του εκπαιδευτικού μας συστήματος και να εξετάσει κατά πόσο το υπάρχον διοικητικό σύστημα μπορεί να συμβάλλει στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

#### **α) Στελέχωση εκπαιδευτικού συστήματος – Διορισμοί Τακτικού Προσωπικού**

Την ευθύνη για τη στελέχωση των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας έχει η κεντρική διοίκηση, λόγω συγκεντρωτισμού, η οποία ανάλογα με τις ανάγκες και σύμφωνα με τις κατευθύνσεις της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής, προβαίνει σε προσλήψεις διδακτικού προσωπικού<sup>331</sup>.

Μετά την κατάργηση της επετηρίδας<sup>332</sup> και τη μεσολάβηση ενός μεταβατικού σταδίου, όπου εφαρμόστηκε ένα μεικτό σύστημα προσλήψεων<sup>333</sup> επετηρίδας και γραπτού διαγωνισμού, από το έτος 2003 οι διορισμοί των εκπαιδευτικών γίνονται αποκλειστικά από τους πίνακες που καταρτίζονται ύστερα από διαγωνισμό, που προκηρύσσει και

<sup>330</sup> Ν. 1566/85, άρθρα 49, 50 και 51.

<sup>331</sup> Σαΐτη, Χρ. ό.π., σελ. 283.

<sup>332</sup> Ν. 2525/1997.

<sup>333</sup> Ν. 2525/1997, Ν. 2725/1999, Π. Δ/γμα 144/1997 και Υπ. Απόφαση Φ.361.1/11/153/Δ1/1826/21-3-97, ΦΕΚ 242, τ. Β, για διορισμούς εκπ/κών πρωτοβάθμιας & δευτεροβάθμιας εκπ/σης.

διενεργεί το Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού ανά διετία. Οι επιτυχόντες στο διαγωνισμό κατατάσσονται σε πίνακες κατά σειρά βαθμολογίας και διορίζονται εντός διετίας στα σχολεία κατά τη σειρά εγγραφής τους στους πίνακες διοριστέων και με βάση τις δηλούμενες προτιμήσεις τους. Επιτυχόντες θεωρούνται όσοι έλαβαν σε κάθε μάθημα βαθμό, που αντιστοιχεί σε ποσοστό 70% της προβλεπόμενης ανώτατης βαθμολογίας.

Επίσης σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 17 του Ν. 1566/1985 προβλέπεται ότι αν για οποιαδήποτε αιτία απουσιάζουν εκπαιδευτικοί από τα σχολεία, καθώς επίσης αν υπάρχουν άλλες έκτακτες ανάγκες λειτουργίας των σχολείων, που δημιουργούνται κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους, προσλαμβάνονται προσωρινοί αναπληρωτές με αίτησή τους και σχέση εργασίας ιδιωτικού δικαίου ορισμένου χρόνου. Από το 2003 οι προσλήψεις των προσωρινών αναπληρωτών και ωρομισθίων εκπαιδευτικών γίνονται αποκλειστικά από τους πίνακες των επιτυχόντων στο διαγωνισμό υποψηφίων εκπαιδευτικών.

Η διαδικασία στελέχωσης των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας αποσκοπεί περισσότερο στην κάλυψη κάποιων κενών θέσεων παρά στην ανεύρεση του κατάλληλου διδακτικού προσωπικού.

Η χάραξη της πολιτικής στελέχωσης των σχολικών μονάδων θα πρέπει να ξεκινήσει από τον προγραμματισμό του ανθρώπινου δυναμικού στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με την αποτίμηση της υφιστάμενης κατάστασης σε ανθρώπινο δυναμικό και την εκτίμηση των μεσοπρόθεσμων αναγκών σε αριθμό και ειδικότητες διδακτικό προσωπικό<sup>334</sup>.

Για την ορθή επιλογή του διδακτικού προσωπικού θα πρέπει να προηγηθεί η ανάλυση της θέσης εργασίας (job description), δηλαδή «τι θα χρειαστεί να κάνει ο εκπαιδευτικός» που θα προσληφθεί καθώς και «τα προσόντα» που πρέπει να έχει για τη συγκεκριμένη θέση (job specification)<sup>335</sup>.

Στη συνέχεια και μετά την εξασφάλιση των απαιτούμενων κονδυλίων για τους νέους διορισμούς ακολουθεί η επιλογή των εκπαιδευτικών με «αδιάβλητες» και «αξιοκρατικές» διαδικασίες.

Τίθεται λοιπόν το ερώτημα ποιον άραγε εκπαιδευτικό χρειάζεται το αυριανό σχολείο στην εποχή της οικονομίας της γνώσης και της ταχύτατης διάδοσης της πληροφορίας;

Έναν εκπαιδευτικό σίγουρα με βαθιά γνώση του αντικειμένου του, με παιδαγωγική κατάρτιση και ευαισθησία και προπάντων έναν εκπαιδευτικό με κριτική στάση απέναντι στη γνώση, το σχολείο και τις πολιτικοκοινωνικές εξελίξεις. Μπορεί ένας τέτοιος εκπαιδευτικός να επιλεγεί μέσα από δύο γραπτές εξετάσεις βασισμένες σε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής; Η απάντηση είναι σίγουρα αρνητική<sup>336</sup>.

Απαιτείται λοιπόν να γίνει ένας συνολικός επανασχεδιασμός του θεσμικού πλαισίου πρόσληψης των εκπαιδευτικών, που θα ξεκινάει από την αναβάθμιση των βασικών και μεταπτυχιακών σπουδών, την καθιέρωση της παιδαγωγικής κατάρτισης των υποψηφίων εκπαιδευτικών και την αξιολόγηση των προσόντων τους από ειδικό Επιστημονικό Ινστιτούτο μέσα στο πραγματικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπως συμβαίνει στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες και όχι για μια ακόμη φορά ασκήσεις «επί χάρτου»<sup>337</sup>.

---

<sup>334</sup> Σαΐτη, Χρ. ό.π., σελ. 284

<sup>335</sup> ό.π.

<sup>336</sup> Αγγελάκο, Κ., "Όχι ασκήσεις «επί χάρτου»", Καθημερινή της Κυριακής, 9-10-2005.

<sup>337</sup> ό.π.

## β) Οι μεταθέσεις και αποσπάσεις των εκπαιδευτικών

Οι μεταθέσεις και οι τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών της δημόσιας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία (Π.Δ/γμα 50/1996, όπως τροποποιήθηκε με το Π.Δ/γμα 100/1997 και το Π.Δ/γμα 39/1998), γίνονται πρώτον για το συμφέρον της υπηρεσίας με ή χωρίς αίτηση του εκπαιδευτικού και δεύτερον για την εξυπηρέτηση των εκπαιδευτικών.

Για τη θεμελίωση δικαιώματος μετάθεσης οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν συμπληρώσει ένα χρόνο πραγματικής υπηρεσίας στην οργανική τους θέση. Οι μεταθέσεις μπορεί να γίνονται από περιοχή μετάθεσης σε άλλη περιοχή μετάθεσης ή από σχολείο σε σχολείο της ίδιας περιοχής μετάθεσης.

Αρμόδια όργανα για τις μεταθέσεις από περιοχή σε περιοχή είναι τα κεντρικά υπηρεσιακά συμβούλια (ΚΥΣΠΕ και ΚΥΣΔΕ) και εκτελούνται με απόφαση Υπουργού και για τις μεταθέσεις μέσα στην ίδια περιοχή αρμόδια είναι τα περιφερειακά υπηρεσιακά συμβούλια (ΠΥΣΔΕ και ΠΥΣΠΕ) και εκτελούνται με απόφαση του οικείου περιφερειάρχη.

Οι εκπαιδευτικοί μετατίθενται ύστερα από αίτησή τους και με βάση τον αριθμό των μορίων τους, ο υπολογισμός των οποίων γίνεται με μετρήσιμα κριτήρια, όπως η συνολική υπηρεσία των εκπαιδευτικών, η συνυπηρέτηση, δηλαδή ο τόπος εργασίας του/της συζύγου, οι οικογενειακοί λόγοι, η εντοπιότητα, οι συνθήκες διαβίωσης στις έδρες των σχολείων που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί και η πρώτη προτίμησή τους<sup>338</sup>.

Το ισχύον σύστημα των μεταθέσεων μπορεί να χαρακτηριστεί εκ πρώτης όψεως αδιάβλητο και εν μέρει δίκαιο, δεδομένου ότι ο υπολογισμός των μορίων στηρίζεται αφενός σε μετρήσιμα κριτήρια, αφετέρου παραμένει το δικαίωμα λήψης των μονάδων μετάθεσης από τους εκπαιδευτικούς των δυσπρόσιτων κυρίως σχολείων, που αποσπώνται στην Κεντρική Υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας, τα Γραφεία των Περιφερειακών Διευθύνσεων και των Διευθύνσεων και Γραφείων Εκπαίδευσης<sup>339</sup>.

Οι μεταθέσεις και οι αποσπάσεις των εκπαιδευτικών λειτουργούν περισσότερο προς το συμφέρον των εκπαιδευτικών, ελαχιστοποιώντας τα οικογενειακά και ως ένα βαθμό οικονομικά προβλήματα των εργαζομένων εκπαιδευτικών<sup>340</sup>.

Το σύστημα των μεταθέσεων και αποσπάσεων δημιουργεί μια σειρά από αρνητικές συνέπειες στη σχολική διοίκηση με σπουδαιότερη την κατάργηση «της ενότητας του προσωπικού»<sup>341</sup>, εμποδίζοντας την δημιουργία πνεύματος συνεργασίας και αλληλεγγύης μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας.

Η έλλειψη ομοιογένειας στο ανθρώπινο δυναμικό δημιουργεί ευκολότερα συγκρούσεις και προστριβές στον εργασιακό χώρο, εξαιτίας της προσωρινής παραμονής των εκπαιδευτικών.

Πέραν των διοικητικών προβλημάτων που προκαλούν οι μεταθέσεις και οι αποσπάσεις των εκπαιδευτικών δημιουργούν επιπλέον σοβαρούς κλυδωνισμούς στην επίτευξη του ήρεμου παιδαγωγικού κλίματος, που επιδιώκεται από κάθε σχολική μονάδα.

Οι μαθητές σχεδόν κάθε χρόνο καλούνται να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις του δασκάλου τους, οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους δεν προλαβαίνουν να

<sup>338</sup> ό.π., άρθρο 16.

<sup>339</sup> Ν. 2986/2002, άρθρο 9, παρ.2.

<sup>340</sup> Σαϊτή, Χρ. (1997) «Management Ολικής Ποιότητας: μια νέα μεθοδολογία...», Διοικητική Ενημέρωση, τ. 9., σελ. 38.

<sup>341</sup> Koontz H. And O' Doonnell C., (1984) «Οργάνωση και Διοίκηση», εκδ. Παπαζήση (Μετάφραση Χρ. Βαρδάκος), Αθήνα, τ. 1°, σελ. 73-76, σε Σαϊτή, Χρ. ό.π.

γνωρίσουν τις πραγματικές ανάγκες των μαθητών τους και να τους παράσχουν την απαιτούμενη βοήθεια, επιπροσθέτως απουσιάζει ο συναισθηματικός δεσμός εκπαιδευτικών και μαθητών, που δημιουργείται με τη μόνιμη παραμονή των εκπαιδευτικών στο σχολείο.

Η επιδίωξη της σταθερότητας του διδακτικού προσωπικού αποτελεί το ζητούμενο στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και ως εκ τούτου θα πρέπει να καταστεί κορυφαία προτεραιότητα.

## γ) Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας

Από έρευνα στη σχετική βιβλιογραφία η έννοια του ρόλου απαντάται με ποικίλες σημασίες. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι ο ρόλος ορίζεται ως «ένα σύνολο δραστηριοτήτων που έχουν σχέση με μια θέση ή λειτουργία σε έναν οργανισμό ή σε μια ομάδα»<sup>342</sup> ως η «χαρακτηριστική συμπεριφορά που εκδηλώνεται σε ένα άτομο, που βρίσκεται σε μια ομάδα» και ακόμη ως «ένα σύνολο αναμενόμενων δραστηριοτήτων ή συμπεριφοράς, που απορρέουν από ένα επάγγελμα»<sup>343</sup>.

Στην περίπτωση της σχολικής μονάδας η πραγματική λειτουργία του διευθυντή είναι να χρησιμεύει ως συνδετικός κρίκος στη διατήρηση της ισορροπίας μεταξύ των ομάδων ή των υποσυστημάτων, που συνθέτουν τη σχολική μονάδα.

Σύμφωνα με το άρθρο 11 του Ν. 1566/1985 (ΦΕΚ 167 τ. Α) «Ο Διευθυντής του σχολείου είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου των διδασκόντων. Μετέχει επίσης στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του σχολείου του και συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους. Τα ειδικότερα καθήκοντα των διευθυντών καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων».

Επειδή δεν έχει εκδοθεί η Υπουργική Απόφαση με τα ειδικότερα καθήκοντα των Διευθυντών και Υποδιευθυντών των σχολείων, που προβλέπει η παραπάνω διάταξη θεωρούμε σκόπιμο να απαριθμήσουμε μερικά από τα καθήκοντα που επιτελούν οι διευθύνοντες σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης<sup>344</sup>.

Συνοπτικά οι λειτουργίες του Διευθυντή σχολείου καταλαμβάνουν ένα ευρύ πεδίο, το οποίο μπορεί να διακριθεί σε ευθύνες που σχετίζονται:

- Με το διδακτικό προσωπικό, όπως είναι η επίβλεψη των εκπαιδευτικών στην εκτέλεση των διαφόρων καθηκόντων τους, η διατήρηση πειθαρχίας ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας κ.α.
- Με τους μαθητές, όπως είναι η φροντίδα για τις ανάγκες τους, τα ενδιαφέροντά τους και τα δικαιώματά τους.
- Με την επικοινωνία με φορείς του εξωτερικού περιβάλλοντος, όπως είναι η δημιουργία και διατήρηση καλών σχέσεων με τους γονείς και τους λοιπούς φορείς της τοπικής κοινωνίας.

<sup>342</sup> Κανελλόπουλος (1991).

<sup>343</sup> Ζαβλανός (1989), Dubrin (1998).

<sup>344</sup> Υπουργικές Αποφάσεις με αριθμ. 350.2/1/52091/6-5-1978 (ΦΕΚ 472, τ.Α') και 18726/22-2-1978 (ΦΕΚ 222, τ. Α').

- Με την κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, όπως την επίβλεψη των σχολικών κτιρίων, τη μέριμνα για τη φύλαξη και συντήρηση των μέσων διδασκαλίας κ.α.
- Με την οργάνωση και διεκπεραίωση της διοικητικής εργασίας, όπως δημιουργία και διατήρηση καλού σχολικού αρχείου.

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας λειτουργεί σ' ένα απόλυτα συγκεντρωτικό σύστημα και αποτελεί απλώς ένα εκτελεστικό όργανο χωρίς αποφασιστικές αρμοδιότητες και με ελάχιστες διακριτικές ευχέρειες.

Ο αρμόδιος κρατικός φορέας δεν προέβη σε σαφή καθορισμό των αρμοδιοτήτων μεταξύ του Διευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων, δεν παρέχει ουσιαστική και πραγματική εξουσία στο Διευθυντή για την ανάληψη δημιουργικών πρωτοβουλιών στο σχολείο, ούτε μεριμνά για την καθιέρωση συστήματος ανάπτυξης στελεχών εκπαίδευσης, ώστε οι διευθυντές των σχολείων να έχουν μια στοιχειώδη κατάρτιση πάνω σε θέματα σύγχρονης διοίκησης και τέλος δεν ενίσχυσε τη θέση του διευθυντή με την παροχή κινήτρων υλικών και μη, ώστε να καταστεί περισσότερο ελκυστική<sup>345</sup>.

Αναφορικά με την επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης το Π.Δ/γμα με αριθ. 25/7-2-2002 (ΦΕΚ 20 τ. Α΄) αναπροσδιόρισε τα προσόντα και τα κριτήρια επιλογής των στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Υποψήφιοι για τις θέσεις Διευθυντών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μπορούσε να είναι εκπαιδευτικοί των κλάδων ΠΕ1 μέχρι και ΠΕ20, οι οποίοι θα έπρεπε να έχουν οκταετή εκπαιδευτική υπηρεσία σε θέση μόνιμου εκπαιδευτικού και επί πενταετία τουλάχιστον να έχουν ασκήσει διδακτικά καθήκοντα σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης<sup>346</sup>.

Η κατάργηση της «αρχαιότητας»<sup>347</sup> ως βασικής προϋπόθεσης στην επιλογή ενός εκπαιδευτικού για τη θέση του διευθυντή, αποτελούσε ένα βήμα προς την κατεύθυνση των μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων στο χώρο της διοίκησης της εκπαίδευσης, χωρίς ωστόσο να θεσμοθετούνται μέτρα για την κατάρτιση και ανάπτυξη των ηγετικών στελεχών εκπαίδευσης.

Τα γενικά κριτήρια επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης<sup>348</sup> διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες:

- Στην Επιστημονική και Παιδαγωγική κατάρτιση και συγκρότηση, που συνιστούν οι σπουδές, το συγγραφικό και ερευνητικό έργο.
- Στην Υπηρεσιακή κατάσταση και διδακτική εμπειρία και
- Στην άσκηση διοικητικών καθηκόντων και καθοδηγητικού έργου.

Αναφορικά με τα κριτήρια επιλογής, σημειώνουμε ότι οι «απροσδιόριστες έννοιες» όπως διδακτορικό δίπλωμα, μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών, συγγραφικό και ερευνητικό έργο, δεν συμβάλλουν στην επιλογή του ικανότερου διευθυντή παρά μόνο στην περίπτωση που οι εν λόγω τίτλοι σπουδών και το συγγραφικό έργο σχετίζονται άμεσα με τις γνώσεις και τις ικανότητες της θέσης του διευθυντή.

Για την επιλογή των διευθυντών σχολικών μονάδων το οικείο περιφερειακό συμβούλιο κρίνει τους εκπαιδευτικούς που έχουν τα προσόντα για τη θέση αυτή και συντάσσει τους τελικούς πίνακες επιλογής, οι οποίοι μετά την επικύρωσή τους από τον οικείο

<sup>345</sup> Σαϊτή, Χρ., Φέγγαρη, Μ., Βούλγαρη, Δ., «Επαναπροσδιορισμός του ρόλου της ηγεσίας στο σύγχρονο σχολείο», Διοικητική Ενημέρωση, τ. 7<sup>ο</sup> Ιανουάριος 1997.

<sup>346</sup> Π.Δ/γμα 25/7-2-2002, άρθρο 17.

<sup>347</sup> Βλ. Π.Δ/γμα 398/ 31-10-1995 (ΦΕΚ 223, τ. Α΄).

<sup>348</sup> Βλ. Π.Δ/γμα 25/7-2-2002, άρθρο 4.

Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης αναρτώνται στα Γραφεία των Διευθύνσεων και Γραφείων και ισχύουν από την 1η Σεπτεμβρίου του ίδιου έτους μέχρι την 30η Ιουνίου του μεθεπόμενου έτους<sup>349</sup>.

Θέλουμε να σημειώσουμε ότι το προαναφερθέν Π Δ/γμα 25/7-2-2002 (ΦΕΚ 20 τ. Α΄) αναπροσδιορισμού προσόντων και κριτηρίων επιλογής των στελεχών εκπαίδευσης, **καταργήθηκε με την έναρξη ισχύος του νέου νόμου αριθ. 3467/21-6-2006(ΦΕΚ 128 τ.Α΄)**

Τα κριτήρια επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης σύμφωνα με το νέο νόμο διακρίνονται και πάλι σε τέσσερις κατηγορίες και αφορούν α) την υπηρεσιακή κατάσταση- διδακτική εμπειρία , β) την επιστημονική –παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση, γ) την προσωπικότητα όπως αποτιμάται κατά την προφορική συνέντευξη και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, όπως συνάγεται από τις αξιολογικές εκθέσεις του υποψηφίου.

Το χαρακτηριστικό του νέου νόμου είναι η ενίσχυση της αρχαιότητας<sup>350</sup> και η γραπτή δοκιμασία επιλογής των Σχολικών Συμβούλων, Διευθυντών Εκπαίδευσης και Προϊσταμένων Γραφείων<sup>351</sup>.

Οι ερωτήσεις της γραπτής δοκιμασίας θα είναι του τύπου πολλαπλών επιλογών και θα αναφέρονται για μεν τους υποψηφίους σχολικούς συμβούλους στη διδακτική μεθοδολογία και παιδαγωγική για δε τους υποψηφίους διευθυντές εκπαίδευσης και προϊστάμενους γραφείων στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης.

Διερωτάται κανείς πως είναι δυνατόν να αξιολογηθούν τα υποψήφια στελέχη της εκπαίδευσης πάνω σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης, τη στιγμή που ουδέποτε διδάχτηκαν τις βασικές αρχές οργάνωσης και λειτουργίας της εκπαίδευσης, ούτε καν επιμορφώθηκαν πάνω σ' αυτές.

Η λειτουργία της σχολικής διεύθυνσης αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα, διότι συγκρινόμενες οι σχολικές οργανώσεις από πλευράς παραγωγικών συντελεστών και προϊόντος με άλλου είδους οργανώσεις, υπερτερούν ως προς το στοιχείο του ανθρώπινου παράγοντα.

Ο διευθυντής του σχολείου ως διορισμένος προϊστάμενος λειτουργεί με βάση τις υπηρεσιακές προσδοκίες των ανωτέρων του, ενώ ταυτόχρονα είναι και ηγέτης της σχολικής μονάδας, που πρέπει να ανταποκρίνεται στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών και των μαθητών του.

Η σημαντικότητα του ρόλου της σχολικής ηγεσίας μας οδηγεί αβίαστα στο ερώτημα, αν και κατά πόσο ο σημερινός διευθυντής της σχολικής μονάδας μπορεί να ανταποκριθεί στην πολυπλοκότητα των καθηκόντων του: Η απάντηση στο προηγούμενο ερώτημα είναι καταφανής, ο διευθυντής του ελληνικού σχολείου δε φαίνεται να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της σύγχρονης σχολικής πραγματικότητας καθόσον στερείται της απαραίτητης και αποσαφηνισμένης εξουσίας<sup>352</sup> και των στοιχειωδών διοικητικών γνώσεων και δεξιοτήτων, αφού η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών της εκπαίδευσης και σε ποσοστό 88% όπως δείχνουν οι σχετικές έρευνες δεν έχουν διδαχθεί ποτέ βασικές αρχές της εκπαιδευτικής διοίκησης<sup>353</sup>. Το σχολείο ως ζωντανό κύτταρο της κοινωνίας θα πρέπει να είναι ανοιχτό στις συνεργασίες του με τον κοινωνικό περίγυρο και ιδιαίτερα με την οικογένεια, προκειμένου να διαμορφώσει

<sup>349</sup> ό.π., άρθρο 20.

<sup>350</sup> Ν. 3467/21-6-2006, αρ. 7.

<sup>351</sup> ό.π., αρ.12

<sup>352</sup> Ν. 1566/1985, άρθρο 11.

<sup>353</sup> Σαΐτη, Χρ., Φέγγαρη, Μ., Βούλγαρη, Δ., ό.π., σελ. 100.

υπεύθυνους πολίτες και να μετεξελιχθεί σε τόπο γόνιμης δράσης, όπου οι μαθητές θα εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, θα οικοδομούν τις εμπειρίες τους και θα μαθαίνουν καλύτερα τον κόσμο της πραγματικότητας.

Την ευθύνη για την ανάπτυξη και διατήρηση καλών σχέσεων με τις εξωσχολικές ομάδες φέρει αποκλειστικά και μόνο η εκάστοτε σχολική ηγεσία, η οποία αναλώνεται σε μια ατελείωτη έγγραφη επικοινωνία με δήμους και ανωτέρους για θέματα οικονομικής κυρίως διαχείρισης, αδιαφορώντας για τα πραγματικά προβλήματα της σχολικής ζωής.

Σύμφωνα με την έρευνα του G. Morgan<sup>354</sup> ο Διευθυντής μιας σχολικής μονάδας θα πρέπει να διαθέτει μια σειρά από ειδικευμένες γνώσεις και ικανότητες, όπως να:

- Δημιουργεί το όραμα του σχολείου.
- Βοηθά τους συνεργάτες του σε καθημερινή βάση χωρίς να επιβλέπει τη δουλειά τους.
- Δημιουργεί συνθήκες, που επιτρέπουν την επίτευξη των στόχων και επικοινωνεί τους στόχους και τις αξίες του οργανισμού.
- Εξασκεί επιτυχώς τις «ικανότητες επιρροής», όπως επίλυση διαφορών και διαπραγματεύσεις.
- Αναπτύσσει «ομάδες εργασίες» καθώς και κάθε συμμετοχική και συναδελφική δραστηριότητα.
- Παραμένει «ανοιχτός και ευέλικτος», ενεργεί αποφασιστικά, όταν απαιτείται και αντιμετωπίζει άμεσα τις καταστάσεις αβεβαιότητας και πολλαπλών επιλογών.
- Παρακινεί, εμπυχώνει και ενεργοποιεί τους συνεργάτες του.
- Συμμετέχει με το παράδειγμά του, διαμορφώνει τις κατευθύνσεις και παραμένει ανοιχτός στις απόψεις των άλλων.

Οι ανωτέρω δεξιότητες δεν συνιστούν το προϊόν μιας εξαιρετικά προικισμένης φύσης κάποιου γεννημένου ηγέτη, αλλά μπορούν να αποκτηθούν με την εκπαίδευση και την εμπειρία<sup>355</sup>.

Η δημιουργία προγραμμάτων ανάπτυξης στελεχών εκπαίδευσης με την αντίστοιχη παροχή ισχυρών κινήτρων για την προσέλκυση ικανών εκπαιδευτικών καθώς και η αξιοκρατική επιλογή τους, θα πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη απ' την πολιτεία για την αναβάθμιση του ρόλου του Διευθυντή του σχολείου και τη μεταστροφή του σε σύγχρονο ηγέτη.

## **δ) Η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού**

Οι μεγάλες εξελίξεις που έχουν συντελεστεί τα τελευταία χρόνια στην ανάπτυξη των παιδαγωγικών επιστημών με τις σύγχρονες κοινωνικογνωστικές προσεγγίσεις και η χρήση των Νέων Τεχνολογιών στη διδακτική πράξη, καθιστούν επιτακτική την ανάγκη της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για την καλύτερη και αποδοτικότερη εκτέλεση του έργου τους και την ανάληψη νέων ρόλων<sup>356</sup>.

<sup>354</sup> Καταβατή, Ευ., (2003) «Ο ρόλος του σημερινού Διευθυντή μιας σχολικής μονάδας», Τα εκπαιδευτικά, Ιούλιος – Δεκέμβριος, σελ. 193.

<sup>355</sup> Ζαβλανό, Μ., (1998) «Μάννατζμεντ», Εκδόσεις Έλλην, Αθήνα, σελ. 294.

<sup>356</sup> Ματθαίου, Δ., (1999) «Αναβάθμιση της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης», Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα, Κεφ. «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών» σελ. 45-57.

Με τον όρο επιμόρφωση εννοούμε όλες εκείνες τις δραστηριότητες αγωγής και εκπαίδευσης με τις οποίες ασχολούνται οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ακολουθώντας την αρχική επαγγελματική τους κατάρτιση, που σκοπό κυρίως έχουν να βελτιώσουν την επαγγελματική τους γνώση, τις δεξιότητες και τις στάσεις τους, ώστε να μπορούν να εκπαιδεύσουν τους μαθητές τους πιο αποτελεσματικά και να ανταποκριθούν επαρκέστερα στα διοικητικά καθήκοντά τους<sup>357</sup>.

Η επιμόρφωση μέσα από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας θεωρείται ως ένας απαραίτητος, αλλά όχι επαρκής, τρόπος βελτίωσης της διδασκαλίας και εντάσσεται στο γενικότερο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης και στη «δια βίου μάθηση» των εκπαιδευτικών<sup>358</sup>.

Επίσης θέλουμε να αναφερθούμε στην προσέγγιση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών μέσω της θεωρίας μάθησης των ενηλίκων, η οποία αναπτύχθηκε στα μέσα του 1970 από τον Knowles και την ονόμασε «ανδραγωγία» σε αντιπαράθεση με την παιδαγωγία, αναγνωρίζοντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενηλίκων ως μαθητών και τις δραστηριότητες μάθησης που απαιτούνται, υιοθετώντας την ενεργό εμπειρική προσέγγιση μάθησης και όχι την παθητική μετάδοση πληροφοριών<sup>359</sup>.

Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία (άρθρο 28 του Ν. 1566/1985) σκοπός της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι: «α) η ενημέρωση των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα, τα διδακτικά βιβλία και τη διδακτική των μαθημάτων..., β) η ενημέρωση των εκπαιδευτικών που ήδη υπηρετούν σχετικά με τις εξελίξεις της επιστήμης και της εκπαιδευτικής πολιτικής, τις νέες μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης .... και γ) η ενημέρωση των εκπαιδευτικών σε σημαντικά εκπαιδευτικά θέματα με νέα αντικείμενα ..»

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών διακρίνεται σε εισαγωγική, που παρέχεται στους υποψήφιους για διορισμό, σε ετήσια για εκπαιδευτικούς που έχουν συμπληρώσει πέντε έτη υπηρεσίας για ενημέρωση τους γύρω από τις εξελίξεις στο χώρο της επιστήμης τους, την εκπαιδευτική πολιτική και σε περιοδικές επιμορφώσεις, που συνδέονται με εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και καινοτομίες<sup>360</sup>.

Φορείς της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, τα περιφερειακά επιμορφωτικά κέντρα (ΠΕΚ) και τα ΑΕΙ της χώρας<sup>361</sup>.

Για την εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ισχύει το Π.Δ/γμα 45/1999, σύμφωνα με το οποίο όλοι οι διοριζόμενοι σε θέσεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και οι προσλαμβανόμενοι σε θέσεις προσωρινών αναπληρωτών, υποχρεούνται πριν την ανάληψη των καθηκόντων τους να παρακολουθήσουν πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης τριών φάσεων.

Στην περίπτωση που οι διοριζόμενοι ή προσλαμβανόμενοι εκπαιδευτικοί διαθέτουν εκπαιδευτική πείρα ενός τουλάχιστον διδακτικού έτους, εφαρμόζεται μόνο η πρώτη φάση της εισαγωγικής επιμόρφωσης, δηλαδή η φοίτηση των δύο εβδομάδων πριν την

<sup>357</sup> Bolam, R. (1986). Final Report (draft 1981). In D. Hopkins (Ed), Inservice training and educational development: An International Survey, London: Croom Helm σε Νικολακάκη, Μαρία (2003) «Διερεύνηση των προϋποθέσεων για μια αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών», Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τ. 8, σελ. 5.

<sup>358</sup> Day, C. (1999). Developing Teachers The Challenges of Lifelong Learning. London: DfEE, σελ. 2. σε Νικολακάκη, Μαρία, ό.π. σελ. 6.

<sup>359</sup> Knowles, M. &associates (1984). Andragogy in action: Applying modern principles of Adult Learning. San Francisco : Jossey-Bass Publishers., σε Νικολακάκη, Μαρία, ό.π. σελ. 11.

<sup>360</sup> Ν. 1566/1985, άρθρο 28.

<sup>361</sup> ό.π., άρθρα 29 και 30.



έναρξη των μαθημάτων για ενημέρωση πάνω σε θέματα υπηρεσιακά, επιστημονικά και παιδαγωγικά.

Σήμερα ο σχεδιασμός της επιμορφωτικής πολιτικής των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ο συντονισμός όλων των τύπων και μορφών της επιμόρφωσης, η κατάρτιση των επιμορφωτικών προγραμμάτων, η ανάθεση του επιμορφωτικού έργου σε φορείς και η κατανομή και διαχείριση των πόρων για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ανήκει στον Οργανισμό Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ), που εδρεύει στην Αθήνα και εποπτεύεται από τον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων<sup>362</sup>.

Ο οργανισμός αυτός διοικείται από επταμελές Διοικητικό Συμβούλιο, με πρόεδρο καθηγητή ή αναπληρωτή καθηγητή Πανεπιστημίου αναγνωρισμένου κύρους και μέλη τον αντιπρόεδρο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου του τμήματος Επιμόρφωσης και Αξιολόγησης, ένα μέλος του διοικητικού συμβουλίου του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.), δύο διακεκριμένους επιστήμονες στον τομέα της διαρκούς εκπαίδευσης και τρεις εκπαιδευτικούς έναν από την πρωτοβάθμια, έναν από την δευτεροβάθμια και έναν από την ιδιωτική εκπαίδευση.

Ο Ο.ΕΠ.ΕΚ. επιχορηγείται απ' τον τακτικό προϋπολογισμό και τον προϋπολογισμό των δημοσίων επενδύσεων του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας καθώς και από τα χρηματοδοτούμενα προγράμματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Καθορίζοντας ο Ο.ΕΠ.ΕΚ. τα επιμορφωτικά προγράμματα μέσα από το πεντάπτυχο συντονισμός, κατάρτιση, ανάθεση, κατανομή και πιστοποίηση, ουσιαστικά περιορίζει την πρωτοβουλία των επιμορφωτικών φορέων σε εφαρμογές και υλοποιήσεις οδηγιών, αποκλείοντας με αυτό τον τρόπο τις δραστηριότητες ανατροφοδότησης για κάλυψη διαφοροποιημένων αναγκών (τοπικών και άλλων)<sup>363</sup>.

Συγκροτήθηκε το 2004 με καθυστέρηση δύο ετών, χωρίς την πραγμάτωση των σκοπών του και με γενικότερη πολιτική βούληση την προώθηση της κατάρτησής του.

Η κριτική των εκπαιδευτικών για το θεσμό των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων (ΠΕΚ), όπως εκφράζεται μέσα από τις συνδικαλιστικές οργανώσεις<sup>364</sup>, εστιάζεται στην υλικότεχνική υποδομή, στην ακαταλληλότητα ορισμένων επιμορφωτών, στην ανεπάρκεια κάποιων αναχρονιστικών προγραμμάτων και στην οικονομική επιβάρυνση των εκπαιδευτικών.

Επιπλέον ο εκπαιδευτικός με βάση την ισχύουσα νομοθεσία των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων, οφείλει να συμμορφώνεται προς τη διδακτική διαδικασία, χωρίς το δικαίωμα παρέκκλισης από αυτή.

Μπορεί λοιπόν με άλλα λόγια να ενημερώνεται απ' τα επιμορφωτικά προγράμματα, χωρίς τη δυνατότητα συμμετοχής του στη διαμόρφωση των εν λόγω προγραμμάτων, που προορίζονται γι' αυτόν.

Τα επιμορφωτικά προγράμματα απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς ένα είδος «συναίνεσης» και «πειθάρχησης» στα δρώμενα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Για να γίνουν τα επιμορφωτικά προγράμματα αποτελεσματικότερα και ελκυστικότερα για τους εκπαιδευτικούς επιβάλλεται η εναρμόνιση τους με τις προσδοκίες, τα ενδιαφέροντα και τα κίνητρα των επιμορφούμενων.

<sup>362</sup> Ν. 2986/2002 (ΦΕΚ13-2-2002), άρθρο 6.

<sup>363</sup> Χρονοπούλου, Αγγ. και Γιαννόπουλου, Κων. (2001) «Γραφειοκρατικός μηχανισμός προσαρμογής για την Αξιολόγηση και Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: στόχος ο σκεπτόμενος εκπαιδευτικός», Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 119, σελ. 28.

<sup>364</sup> Διδασκαλικό Βήμα, Μάρτιος 1996, σελ. 7.

Η παρεχόμενη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κρίνεται ανύπαρκτη, αφού μια μικρή μειοψηφία εκπαιδευτικών<sup>365</sup>, ποσοστό 2% έχει τη δυνατότητα να συμμετέχει σε επιμορφωτικά προγράμματα, με αποτέλεσμα η υπόλοιπη μάζα του εκπαιδευτικού σώματος να μην τύχει επιμορφώσεως ούτε για μια φορά καθόλη τη διάρκεια της υπηρεσιακής τους πορείας.

Να αναφέρουμε εδώ μια πρακτική της πολιτικής ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας σε συνεργασία με τον τότε Υπουργό των Οικονομικών σε μια αγωνιώδη προσπάθεια εξοικονόμησης πόρων και περιφρούρησης του δημοσίου χρήματος, προέβησαν στην περικοπή του κινήτρου απόδοσης των εκπαιδευτικών (ύψους 150 ευρώ, διόλου ευκαταφρόνητο ποσό για μισθό δημοσίου υπαλλήλου), που βρίσκονταν σε εκπαιδευτική άδεια, ασκώντας γενικότερα αποθαρρυντική πολιτική για την επιμόρφωση και ανάπτυξη του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών.

Η νέα κυβέρνηση, που προέκυψε από τις εκλογές του Μαρτίου του 2003, προχώρησε στην επαναχορήγηση του κινήτρου απόδοσης, δείχνοντας μεγαλύτερη εναρμόνιση με τους στόχους της Λισαβόνας μέχρι το 2010 ως προς τη βελτίωση της εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών.

Τα τέσσερα βασικά σημεία του στόχου της «βελτίωσης της εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών» είναι<sup>366</sup> :

- Ο προσδιορισμός των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, δεδομένης και της αλλαγής του ρόλου τους στο εκπαιδευτικό σύστημα.
- Η παροχή των κατάλληλων συνθηκών, ώστε να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν στο νέο ρόλο τους.
- Η διασφάλιση ικανοποιητικού επιπέδου για την είσοδο στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού.
- Η παροχή των συνθηκών για να γίνει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού πιο ελκυστικό.

Για την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών θα πρέπει να υπάρχει ένα περιβάλλον υποστήριξης του εκπαιδευτικού από το σχολείο και την πολιτεία, όπου ο εκπαιδευτικός θα αισθάνεται ασφαλής να μάθει και στη συνέχεια να παράγει ο ίδιος έρευνα για το επάγγελμα του<sup>367</sup>.

Στη σημερινή εποχή της γνώσης, της εξειδίκευσης και των καινοτομιών το μέλλον της εκπαίδευσης θα κριθεί από την ποιότητα του ανθρώπινου δυναμικού της και τις επενδύσεις που θα πραγματοποιηθούν στους μηχανισμούς εκπαίδευσης, κατάρτισης και επανακατάρτισης.

Η ολιγωρία των υπευθύνων μπροστά στις ακατάπαυστες εξελίξεις ενός εξαιρετικά παγκοσμιοποιημένου τοπίου, συνιστά πραγματική απειλή για την πορεία της παιδείας μας μέσα στην Ευρωπαϊκή Ένωση και διεθνώς.

---

<sup>365</sup> έκθεση του Ο.Ο.Σ.Α. για τη συνολική εξέταση του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος (από τους Kallen Kogan και Παπαδόπουλου), ΥΠΕΠΘ, φεβρουάριος 1995, σελ. 2-4, σε Σάιτη, Χρ. ο. π. σελ. 42.

<sup>366</sup> Ψυχάρη, Σαρ. και Ντάφλο, Αθ., (2003) «Η ανάπτυξη του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και οι προκλήσεις του Ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού» Νέα Παιδεία, τ. 108, σελ. 29.

<sup>367</sup> ο. π. σελ. 30.

## ε) Η διοικητική και υλικοτεχνική υποστήριξη των σχολικών μονάδων

Η άσκηση της διεύθυνσης και η διοικητική υποστήριξη εντάσσονται στα πλαίσια της διοικητικής λειτουργίας των σχολικών μονάδων.

Ο σκοπός της διοικητικής λειτουργίας είναι να διασφαλίσει όλες εκείνες τις προϋποθέσεις, που θα διευκολύνουν την άσκηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και θα μεγιστοποιήσει την απόδοση των εμπλεκόμενων μερών.

Παρόλα αυτά η διοικητική λειτουργία εξακολουθεί να μην αποτελεί αυτοτελή σκοπό, παράλληλο και ομοεπίπεδο με τους εκπαιδευτικούς – παιδαγωγικούς σκοπούς του σχολείου, αλλά να υπάρχει χάριν της εκπαιδευτικής λειτουργίας των σχολείων και να θεωρείται υποτελής<sup>368</sup>.

Η γραμματειακή υποστήριξη των σχολικών μονάδων, μέχρι και τα μέσα της δεκαετίας του 1970, ανατίθετο εξολοκλήρου στο εκπαιδευτικό προσωπικό μέσα στα πλαίσια των λεγόμενων «εξωδιδασκικών υποχρεώσεων και εργασιών». Ο θεσμός των γραμματέων των δημόσιων σχολικών μονάδων καθιερώθηκε για πρώτη φορά με το νόμο 576/1977 «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Μέσης και Ανωτέρας Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως», σύμφωνα με τον οποίο συστάθηκαν θέσεις διοικητικού προσωπικού για τις ανάγκες της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης<sup>369</sup>.

Πρέπει να σημειωθεί το γεγονός ότι στο νόμο 309/1976 «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδύσεως», που ψηφίστηκε ένα χρόνο πριν δεν υπήρχε αντίστοιχη πρόβλεψη για σύσταση θέσεων διοικητικού προσωπικού στις σχολικές μονάδες της γενικής εκπαίδευσης.

Οι λόγοι της άνισης μεταχείρισης των σχολικών μονάδων της γενικής εκπαίδευσης έναντι της τεχνικο-επαγγελματικής εκπαίδευσης, ίσως να οφείλονται στην υπέρμετρη επιβάρυνση του κρατικού προϋπολογισμού, που θα προέκυπτε από το πλήθος των σχολείων της γενικής εκπαίδευσης σε σχέση με τις σχολικές μονάδες της τεχνικής εκπαίδευσης, οι οποίες ήταν πολύ λιγότερες σε αριθμό, ή στο γεγονός ότι οι σχολικές μονάδες τεχνικο-επαγγελματικής εκπαίδευσης αυτής της εποχής στήριζαν τη λειτουργία τους στα πρότυπα των αντίστοιχων σχολικών μονάδων της Βορείου Αμερικής, όπου ο θεσμός των γραμματέων των σχολικών μονάδων είναι κάτι το αυτονόητο<sup>370</sup>.

Οι αγωνιστικές κινητοποιήσεις του κλάδου των εκπαιδευτικών της μέσης εκπαίδευσης και η αποχή τους από τις εξωδιδασκικές εργασίες οδήγησαν την τότε κυβέρνηση στην ψήφιση του νόμου 817/1978 για το διορισμό περιορισμένου αριθμού γραμματέων στα σχολεία μέσης εκπαίδευσης<sup>371</sup>.

Στη συνέχεια ο Ν.1566/1985 καθιέρωσε αυστηρότερες προϋποθέσεις για το διορισμό γραμματέων σε σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με βάση τον αριθμό των μαθητών που φοιτούν στη σχολική μονάδα και όχι με βάση τον αριθμό των τμημάτων που προέβλεπε ο Ν. 817/1978.

Επίσης ο Ν.1566/1985 συμπεριέλαβε ρύθμιση, σύμφωνα με την οποία σε σχολικές μονάδες με περισσότερους από διακόσιους μαθητές παρέχεται η δυνατότητα διορισμού δεύτερου ή και τρίτου γραμματέα.

<sup>368</sup> Λαίνα, Θανάση, (1995) «Η Διοικητική Υποστήριξη των Σχολικών Μονάδων», Διοικητική Ενημέρωση, τ. 3, Σεπτέμβριος, σελ. 49.

<sup>369</sup> Ν. 576/1977, άρθρα 56 και 58.

<sup>370</sup> Λαίνα, Θ., ό.π., σελ. 62.

<sup>371</sup> Ν. 817/1978, άρθρο 6.

Οι αρμοδιότητες των γραμματέων των σχολικών μονάδων, όπως αποτυπώνονται στην εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας<sup>372</sup> αναφέρονται ότι οι υπεύθυνες εργασίες, όπως η σύνταξη των εγγράφων, πρακτικών, πινάκων, δελτίων καταστάσεων, αλλά και η καταχώρηση βαθμολογίας μαθητών ανατίθενται στο Διευθυντή, τον Υποδιευθυντή και το διδακτικό προσωπικό, ενώ στους γραμματείς ανατίθεται μόνο η καθαρογραφή, αντιγραφή και δαχτυλογράφηση τους, η καταχώρηση των απουσιών, η τήρηση πρωτοκόλλου και η αρχειοθέτηση εγγράφων πάντα υπό τις οδηγίες του Διευθυντή.

Η ελλιπής στελέχωση των σχολικών μονάδων με γραμματείς δημιουργεί προστριβές και διενέξεις ανάμεσα στα μέλη του συλλόγου των διδασκόντων και τον Διευθυντή, εξαιτίας της κατανομής και ανάθεσης εξωδιδακτικών εργασιών στο διδακτικό προσωπικό.

Επιπλέον οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του καθοδηγητικού και εποπτικού έργου τους, ασκώντας παράλληλα και χρέη γραμματέως.

Η εφαρμογή του θεσμού των γραμματέων ανέδειξε δυο βασικές αδυναμίες στο χώρο της εκπαίδευσης, που επιβάλλουν άμεσα την αναθεώρησή του.

Η πρώτη αναφέρεται στην άνιση μεταχείριση μεταξύ των σχολικών μονάδων που δικαιούνται θέση γραμματέα και εκείνων που δεν δικαιούνται καθώς και την επιβάρυνση που συνεπάγεται για το Διευθυντή και το διδακτικό προσωπικό και η άλλη αδυναμία έγκειται στη διαμόρφωση μιας προνομιούχου κατηγορίας διοικητικών υπαλλήλων, λόγω ωραρίου λειτουργίας των σχολικών μονάδων, που συνιστά πρόκληση για τους υπολοίπους υπαλλήλους των περιφερειακών υπηρεσιών<sup>373</sup>.

Η λύση για την αντιμετώπιση της οικονομικής επιβάρυνσης του εκπαιδευτικού συστήματος από τη λειτουργία του θεσμού των γραμματέων, είναι η αντικατάσταση του θεσμού των γραμματέων –μονίμων δημοσίων υπαλλήλων με το θεσμό των ωρομισθίων γραμματέων – μερικής απασχόλησης, που θα προσφέρουν τις υπηρεσίες τους ανάλογα με το μέγεθος, τον τύπο και τη βαθμίδα κάθε σχολικής μονάδας.

Η αποφυγή σπατάλης των οικονομικών πόρων θα εξασφαλίσει την στελέχωση όλων των σχολικών μονάδων με το απαιτούμενο διοικητικό προσωπικό .

Άλλωστε η ωρομισθια μερική απασχόληση δεν είναι άγνωστη στο χώρο της εκπαίδευσης, μιας και η έλλειψη σε διδακτικό προσωπικό αντιμετωπίζεται με ωρομισθιούς εκπαιδευτικούς<sup>374</sup> στις περιπτώσεις εκείνες που δεν επιτρέπεται η πρόσληψη αναπληρωτών όπως και οι ανάγκες καθαριότητας και υγιεινής των σχολικών μονάδων αντιμετωπίζονται και αυτές με την πρόσληψη καθαριστριών σύμβασης έργου ιδιωτικού δικαίου.

Η υλική υποστήριξη που παρέχει η Πολιτεία στα σχολεία συνδέεται άμεσα με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Η αντιμετώπιση της σχολικής στέγης, η εξασφάλιση του αναγκαίου εξοπλισμού των σχολείων σε οπτικοακουστικά μέσα και εργαστήρια, ο εμπλουτισμός των σχολικών βιβλιοθηκών και η επάρκεια χώρων αύλησης και αθλοπαιδιών κρίνονται απαραίτητα στην πραγμάτωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και απαιτούν γενναία αύξηση της χρηματοδότησης όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης και ιδιαίτερα της τριτοβάθμιας.

Είναι ευρύτατα γνωστό ότι η Ελλάδα κατέχει την τελευταία θέση στην Ευρωπαϊκή Ένωση των 15 (Ε.Ε.-15) στις δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση ως ποσοστό του

<sup>372</sup> 2467/ 2-3-1983.

<sup>373</sup> Λαίνα, Θανάση, ό.π., σελ. 56.

<sup>374</sup> Ν. 1566/1985, άρθρο 14, παρ.17-19.

Ακαθάριστου Εγχώριου Προϊόντος τόσο στο σύνολο όσο και στις επιμέρους βαθμίδες εκπαίδευσης, με βάση τα στοιχεία της Στατιστικής Υπηρεσίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης για το έτος 2002<sup>375</sup> καθώς και με την τελευταία έκθεση του Ο.Ε.С.Д<sup>376</sup>.

Με δεδομένη λοιπόν τη σημασία της εκπαίδευσης τόσο ως αξίας «αφ' εαυτής», όσο και στην αύξηση της ανταγωνιστικότητας της οικονομίας μας μέσα στην Ευρωπαϊκή Ένωση και διεθνώς, επιβάλλουν άμεσα την αλλαγή πλεύσης στον τομέα της χρηματοδότησης με γενναίες αυξήσεις στις κατά κεφαλήν δαπάνες και αποδοχή της θεώρησης της εκπαίδευσης ως επένδυσης, η οποία θα κρίνει το μέλλον της χώρας.

### **στ) Αξιολόγηση εκπαιδευτικού συστήματος**

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος συνδέεται με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, νοείται δε ως διαρκής διαδικασία σύμφωνα με την οποία αποτιμάται ο βαθμός υλοποίησης των στόχων της εκπαίδευσης και ελέγχεται η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης<sup>377</sup>.

Σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η συνεχής βελτίωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και σχέσης με τους μαθητές<sup>378</sup>.

Με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, όπως έχει προαναφερθεί επιδιώκεται η συνεχής βελτίωση της διδακτικής πρακτικής μέσα στην τάξη, η ποιοτική ανάπτυξη της σχολικής ζωής, η επιτάχυνση της υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος, η άμβλυνση των ανισοτήτων λειτουργίας μεταξύ των σχολικών μονάδων, η μείωση της γραφειοκρατικής διαδικασίας, η ταχύτερη μετάδοση των πληροφοριών, η αρτιότερη διοίκηση των σχολικών μονάδων, η επισήμανση των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος, η αποτίμηση των προσπαθειών και η κινητοποίηση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την αναβάθμιση του συνολικού εκπαιδευτικού αποτελέσματος<sup>379</sup>.

Ιστορικά η πορεία της αξιολόγησης συνδέθηκε με την εποπτεία της εκπαίδευσης και κυρίως με το θεσμό του επιθεωρητή, ο οποίος εφαρμόζεται από το 1895 αρχικά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και στη συνέχεια στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Ο θεσμός του επιθεωρητή καθόλη τη διάρκεια του 20ου αιώνα αντιμετώπισε έντονες διαφοροποιήσεις, οι οποίες συνδέθηκαν με το κοινωνικό και πολιτικό γίνεσθαι της εποχής, με αποτέλεσμα να αμφισβητηθεί από την εκπαιδευτική βάση και να καταργηθεί.

Το 1982 καθιερώνεται ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου με αρμοδιότητες εκπαιδευτικής και παιδαγωγικής στήριξης των εκπαιδευτικών, αλλά και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

Στην πράξη η αποτελεσματικότητα του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου είναι περιορισμένη, γιατί όπως έχει ειπωθεί η Πολιτεία δεν φρόντισε να εξασφαλίσει στο θεσμό «τις βασικές προϋποθέσεις, ώστε να μπορεί να είναι αποτελεσματικός και άξιος των προδιαγραφών της θέσπισης»<sup>380</sup>.

<sup>375</sup> Δρεπτάκη, Μανώλη, ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ της ΚΥΡΙΑΚΗΣ, 10-7-2005.

<sup>376</sup> Έκθεση Ο.Ε.С.Д. 2006.

<sup>377</sup> [http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/gettext.asp?tablename=GR\\_VO...](http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/gettext.asp?tablename=GR_VO...)

<sup>378</sup> Ν. 2986/13-2-2002, ΦΕΚ 24, άρθρο 4, παρ. 1.

<sup>379</sup> ό.π.

<sup>380</sup> Τζάνη, Μ. και Παμουκτσόγλου, Τ. (1998), «Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα», Αθήνα, σελ. 12, σε Σαΐτη, Χρ. «Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης», ό.π. σελ. 130.

Στα θέματα της αξιολόγησης από το 1982 και έπειτα παρατηρείται μια στροφή από τις ελεγκτικές μεθόδους και διαδικασίες προς τις μεθόδους της συμβουλευτικής και της ανάπτυξης κινήτρων με σκοπό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου<sup>381</sup> και τη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης στην εκπαιδευτική διαδικασία<sup>382</sup>.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων ανατίθεται στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.) και στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.).

Το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.) αναλαμβάνει την ανάπτυξη και εφαρμογή πρότυπων δεικτών και κριτηρίων για την αποτύπωση της κατάστασης και την παρακολούθηση του εκπαιδευτικού έργου τόσο στο επίπεδο της σχολικής μονάδας και της περιφέρειας, όσο και σε εθνικό επίπεδο<sup>383</sup>.

Το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.) συγκεντρώνει και επεξεργάζεται τις εκθέσεις αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων, που συντάσσονται από το σύλλογο διδασκόντων και συντάσσει ετήσια έκθεση αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, την οποία υποβάλλει στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο αναλαμβάνει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών καθώς και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Για την υλοποίηση αυτού του έργου συνιστώνται εβδομήντα (70) επιπλέον θέσεις παρέδρων με θητεία στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο που θα χρησιμοποιηθούν στο έργο της αξιολόγησης.

Ο σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με βάση το άρθρο 5, του Ν. 2986/2002 αποβλέπει στην ενίσχυση της αυτογνωσίας τους ως προς την επιστημονική τους συγκρότηση, την παιδαγωγική τους κατάρτιση και την διδακτική τους ικανότητα.

Εύλογα ερωτηματικά και απορίες γεννιούνται στο μυαλό κάθε υγιούς σκεπτόμενου ανθρώπου, πώς μπορεί ο σημερινός εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί στις αυξημένες απαιτήσεις ενός αξιολογικού συστήματος, όταν η Πολιτεία για δεκαετίες ολόκληρες έχει παντελώς αγνοήσει και εξακολουθεί και σήμερα να μην θεωρεί επένδυση την εκπαίδευση και επιμόρφωση του σώματος των εκπαιδευτικών;

Επίσης σύμφωνα με το άρθρο 5, παράγραφος 2, του ίδιου νόμου επιχειρείται η σύνδεση της αξιολόγησης με τη μονιμοποίηση, την υπηρεσιακή εξέλιξη των εκπαιδευτικών, την κρίση των ενδιαφερόμενων προς κάλυψη θέσεων στελεχών εκπαίδευσης και κατ' επέκταση με τις οικονομικές απολαβές των εκπαιδευτικών.

Προβλέπεται να αξιολογούνται όλοι οι ενδιάμεσοι κρίκοι της ιεραρχικής αλυσίδας, όπως ο εκπαιδευτικός αξιολογείται από το Διευθυντή της σχολικής μονάδας και τον οικείο Σχολικό Σύμβουλο, ο Διευθυντής σχολικής μονάδας ή σχολικών εργαστηρίων αξιολογείται από τον Προϊστάμενο Γραφείου και το Σχολικό Σύμβουλο, ο Προϊστάμενος Γραφείου αξιολογείται από το Διευθυντή Εκπαίδευσης για το διοικητικό του έργο και τον Προϊστάμενο του Τμήματος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης, ο Διευθυντής Εκπαίδευσης αξιολογείται από τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης για το διοικητικό του έργο και από μόνιμο Πάρεδρο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για το επιστημονικό και παιδαγωγικό του έργο, ο Σχολικός Σύμβουλος αξιολογείται απ' τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης για το διοικητικό του έργο και τον Προϊστάμενο του Τμήματος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης για το επιστημονικό και παιδαγωγικό του έργο και τέλος ο Προϊστάμενος του Τμήματος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης από τον

---

<sup>381</sup> <http://www.eurydice.org/>, ό.π.

<sup>382</sup> Ν. 2986/13-2-2002, ό.π.

<sup>383</sup> ό.π., άρθρο 4, παρ. 2.

Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης για το διοικητικό του έργο και από Σύμβουλο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για το επιστημονικό και παιδαγωγικό του έργο<sup>384</sup>.

Παρατηρούμε λοιπόν στα πλαίσια της εφαρμογής μιας εξουσίας άμεσης και «φυσικής» ο καθένας να αξιολογεί τον παρακάτω του και στη συνέχεια να αξιολογείται από τον παραπάνω του στην ιεραρχία<sup>385</sup>.

Επίσης ο κάθε αξιολογούμενος μπορεί να προσφύγει στις επιτροπές ενστάσεων<sup>386</sup>, στις οποίες σημειωτέον δεν υπάρχει πρόβλεψη για συμμετοχή εκπροσώπου των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών και το σπουδαιότερο ο τρόπος, η διαδικασία και το περιεχόμενο της αξιολόγησης θα καθορίζονται με Υπουργικές Αποφάσεις, πρακτική ιδιαίτερα προσφιλή από πλευράς Υπουργείου σε θέματα μείζονος σημασίας για το χώρο της εκπαίδευσης.

Επιστρέφοντας πίσω στην εκπαιδευτική πραγματικότητα διαπιστώνουμε και πάλι ότι ουδεμία πρόοδος επήλθε στην εφαρμογή των διατάξεων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, παραμένει ακόμα ανενεργός και απύσασ απ' το εκπαιδευτικό σύστημα και τούτο διότι οι ιθύνοντες δεν προσπάθησαν να εξασφαλίσουν την υποστήριξη και την εμπιστοσύνη της εκπαιδευτικής κοινότητας, χρησιμοποιώντας τον ειλικρινή διάλογο, τη συμμετοχή και τη συνεργασία, ούτε κατόρθωσαν να την πείσουν για την αντικειμενικότητα των κριτηρίων εφαρμογής της αξιολόγησης.

Αποτέλεσμα πρακτικά αδύνατη κάθε προσπάθεια αποτίμησης του τρόπου λειτουργίας των σχολικών μονάδων και του βαθμού υλοποίησης των στόχων και σκοπών της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να προσεγγίσουμε το πρόβλημα της αξιολόγησης μέσα από το πρίσμα της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας και τις απόψεις του επίσημου εκφραστή της Dr. W. Edward Deming, ο οποίος προτείνει σθεναρά την κατάργηση της ετήσιας βαθμολόγησης της αξίας, διότι καταστρέφει την ομαδική δουλειά, ευνοεί τη μετριότητα, αυξάνει τη μεταβλητότητα στην απόδοση του αξιολογουμένου και εστιάζεται σε βραχυπρόθεσμη βάση<sup>387</sup>.

Για τον Deming «η πρακτική της βαθμολόγησης είναι τόσο υποκειμενική και αποτελεί τόσο σοβαρή αιτία απομόνωσης και αρνητικών ανταγωνιστικών συναισθημάτων, που παύει να έχει οποιαδήποτε χρησιμότητα».

Πως είναι δυνατόν ολόκληρη η καριέρα ενός υπαλλήλου να στηριχθεί στην προσωπική άποψη του αμέσως ανωτέρου του, η διαμόρφωση της οποίας μπορεί να εξαρτάται από τα επίπεδα φιλίας μεταξύ αξιολογητή και αξιολογούμενου ή από τα ισχύοντα κάθε φορά συστήματα αξιολόγησης, η εγκυρότητα των οποίων δεν παρέχει καμία εγγύηση και διασφάλιση<sup>388</sup>.

Η απόδοση μερικών ανθρώπων κατά τον Deming μπορεί ακόμα να υπερτιμηθεί, επειδή απλά ο εκτιμητής θέλει να παρουσιάσει εικόνα άψογης λειτουργίας στο τμήμα του.

Προχωρώντας τη συλλογιστική του ο Deming για την αξιολόγηση επισημαίνει ότι και στην περίπτωση ακόμα που υπάρχει ένα αντικειμενικό σύστημα αξιολόγησης, υπάρχουν άλλου είδους προβλήματα που συνδέονται με αυτή, όπως η δημιουργία υπέρμετρου ανταγωνισμού και απομόνωσης. Πρέπει να αποβάλλουμε την ιδέα ότι ο ανταγωνισμός είναι αναγκαίος ως τρόπος ζωής, στη θέση του ανταγωνισμού

<sup>384</sup> Ν. 2986/2002, άρθρο 5, παρ. 3, περ. β, γ, δ, ε, στ, ζ.

<sup>385</sup> Χρονοπούλου, Αγγ. και Γιαννόπουλο, Κων., ό.π., σελ. 26.

<sup>386</sup> ό.π., παρ. 5 και 6.

<sup>387</sup> Λογοθέτη, Νικ. (1992), «Μάνατζμεντ Ολικής Ποιότητας», Εκδόσεις Interbooks, Αθήνα, σελ. 72.

<sup>388</sup> ό.π.

χρειαζόμαστε τη συνεργασία<sup>389</sup>. Ο ανταγωνισμός αποτελεί κακό μέσα στους οργανισμούς, επειδή δημιουργεί «νικητές» και «χαμένους», ενώ στις προθέσεις του Deming κυριαρχεί η προσέγγιση «του κερδίζω – κερδίζεις»<sup>390</sup>. Ο Deming θεωρεί τα σχολεία υπεύθυνα για την δημιουργία μορφών ανταγωνισμού μέσα στην ανθρώπινη ανάπτυξη, οι οποίες αργότερα θα οδηγήσουν στην αποδοχή πρακτικών, που θα είναι καταστροφικές για τους ανθρώπους και τους οργανισμούς μέσα στους οποίους θα εργάζονται<sup>391</sup>.

Ο Deming αντιτίθεται επίσης στη βαθμολογία της απόδοσης των μαθητών, επειδή καταστρέφει τη χαρά της μάθησης, ισχυρίζεται ότι πρέπει να διατηρήσουμε τη δύναμη της έμφυτης παρακίνησης, της αξιοπρέπειας, της συνεργασίας, της περιέργειας, της χαράς της μάθησης με τα οποία γεννιούνται οι άνθρωποι<sup>392</sup>.

Βλέπει τη διαδικασία της μάθησης μέσα από τη ρομαντική σκοπιά και συντάσσεται με τις απόψεις του John Dewey, ο οποίος υποστηρίζει ότι το άτομο, που πρέπει να εκπαιδευθεί είναι ένα κοινωνικό άτομο και ότι η κοινωνία αποτελεί μια οργανική ένωση ατόμων<sup>393</sup>.

Όπου ο Deming τονίζει τη συνεργασία, ο Dewey τονίζει την ίδια ιδέα με την έννοια της community.

---

<sup>389</sup> Deming, W.E. ( 1993). The new economics. Cambridge: MIT Press, second edition, σελ. 121.

<sup>390</sup> English, Fenwick W. and Hill, John C. (1994), Total Quality Education, Transforming Schools Into Learning Places, Corwin Press, Inc., California, σελ. 2.

<sup>391</sup> ό.π.

<sup>392</sup> Deming, W.E., ό.π., σελ. 121.

<sup>393</sup> Dewey, J (1964). John Dewey on education. New York: Random House, p. 429, σε English, Fenwick W. and Hill, John C., ό.π., σελ. 3.



**ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ**

**ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 1.1. Εννοιολογική προσέγγιση της επιστημονικής έρευνας

Ο τελικός σκοπός μιας επιστημονικής εργασίας είναι η προαγωγή του κύρους της γνώσης, της εγκυρότητάς της ή της αυθεντικότητάς της<sup>394</sup>.

Η έγκυρη ή αυθεντική γνώση αποκαλύπτεται με την επιστημονική μέθοδο, χρησιμοποιώντας ένα σύνολο συστηματικών και ορθολογικά δομημένων διαδικασιών και τεχνικών ανάλυσης που επιβεβαιώνουν ή απορρίπτουν τη γνώση<sup>395</sup>.

Τα βασικά στάδια μιας επιστημονικής λειτουργίας είναι: 1) η Αφετηρία: το άγνωστο, το πρόβλημα, 2) η Προσέγγιση: η Επιστημονική Μέθοδος, η έρευνα ως ένα σύνολο συστηματικών διαδικασιών και τεχνικών ανάλυσης και 3) το Τέρμα: η γνώση ως λύση ή απάντηση.

Ως έρευνα νοείται κάθε «ενσυνείδητη πνευματική και πρακτική ενέργεια», μέσω της οποίας αναζητείται ένα αποτέλεσμα, που θα μας οδηγήσει σε μια περισσότερο ικανοποιητική προσέγγιση του υπό διερεύνηση θέματος.

Η έρευνα αποτελεί στην πραγματικότητα ένα συνεχή και διαρκή διάλογο ιδεών και στοιχείων<sup>396</sup>. Μέσα από τις προκαθορισμένες ιδέες για το υπό έρευνα θέμα δημιουργείται το πλαίσιο για την ανάλυση και την ερμηνεία των στοιχείων, ενώ τα αποτελέσματα της ανάλυσης αυτής συμβάλλουν στην εκ νέου διαμόρφωση των αρχικών ιδεών<sup>397</sup>.

Η μέθοδος (μετά + οδός) αποτελεί τον τρόπο, το μέσο, την πορεία για να φθάσουμε στο επιθυμητό αποτέλεσμα, το σκοπό<sup>398</sup>.

Η επιστημονική μέθοδος δέχεται ότι για να είναι έγκυρη η αποκτώμενη γνώση θα πρέπει να επαληθεύεται από τα εμπειρικά δεδομένα και να ανάγεται σε όσο το δυνατόν μεγαλύτερα επίπεδα γενικότητας και κανονικότητας.

Έτσι ως βασικότερα χαρακτηριστικά της επιστημονικής ερευνητικής μεθόδου αναφέρονται ο εμπειρικός και ο γενικευτικός της χαρακτήρας.

Πιο αναλυτικά τα επιμέρους χαρακτηριστικά μιας επιστημονικής ερευνητικής μεθόδου είναι τα ακόλουθα:<sup>399</sup>

- Η επιστημονική έρευνα απαιτεί καλά σχεδιασμένη και συστηματική συλλογή και επεξεργασία εμπειρικών δεδομένων, που απεικονίζουν πιστά το μελετώμενο φαινόμενο σ' όλες τις συναρτήσεις και τις παραμέτρους του.

<sup>394</sup> Θεοφανίδη, Στ. (1998), Μεθοδολογία της Επιστημονικής Σκέψης και Έρευνας, εκδ. Ευγ. Μπένου, Αθήνα, σελ. 76.

<sup>395</sup> ό.π.

<sup>396</sup> Κυριαζή, Νότα (2003), Κοινωνιολογική έρευνα: κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών», Ελληνικά Γράμματα, 6η έκδοση, Αθήνα, σελ. 48.

<sup>397</sup> Ragin, C.C. (1994), Constructing Social Research, Thousand Oaks, Ca.: Pine Forge Press, σελ. 55-76 σε Κυριαζή, Νότα, ό.π., σελ. 45-46.

<sup>398</sup> Θεοφανίδη, Στ., ό.π., σελ. 128.

<sup>399</sup> Παρασκευόπουλου, Ι., (1993) «Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας», том. Α', Χ.Ε., Αθήνα, σελ. 15.

- Η επιστημονική έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση και επέκταση της υπάρχουσας γνώσης, εντοπίζοντας σημαντικές πλευρές του υπό έρευνα φαινομένου, που χρήζουν ξεχωριστής μελέτης και σπουδής.
- Για τη συλλογή των απαιτούμενων εμπειρικών δεδομένων η επιστημονική έρευνα χρησιμοποιεί ειδικά τεχνικά εργαλεία, όπως παρατήρηση, συνέντευξη και το τυποποιημένο ερωτηματολόγιο.
- Ο περιορισμός του προσωπικού στοιχείου και η τήρηση ουδέτερης στάσης από την πλευρά του ερευνητή θα πρέπει να χαρακτηρίζουν την πορεία της επιστημονικής έρευνας για την ασφαλέστερη και αντικειμενικότερη διατύπωση συμπερασμάτων ανάλυσης.
- Δίνει έμφαση στην ανεύρεση γενικών τάσεων και εμπειρικών γενικεύσεων με σκοπό την επαλήθευση των θεωρητικών υποθέσεων των κοινωνικών φαινομένων.

Για την παραγωγή της γνώσης, οι θεωρίες σύμφωνα με τον Merton θα πρέπει να είναι ελεγχόμενες, να διατυπώνονται με ακρίβεια και να επιτρέπουν προβλέψεις σχετικά με το υπό έρευνα αντικείμενο.

Η κοινωνιολογική γνώση θα πρέπει να θεμελιώνεται εμπειρικά<sup>400</sup>, ενώ παράλληλα με τη χρήση στατιστικών μεθόδων επιδιώκεται ο συστηματικός έλεγχος των θεωρητικών υποθέσεων και η ανεύρεση γενικών εμπειρικών τάσεων.

Στις ερευνητικές πρακτικές η σύνδεση θεωρητικού και εμπειρικού επιπέδου εμφανίζεται με δύο εναλλακτικές μορφές: α) τα εμπειρικά δεδομένα αντιπαρατίθενται με προκαθορισμένη θεωρία με σκοπό την επιβεβαίωση της θεωρίας αυτής ή β) τα εμπειρικά δεδομένα αποτελούν τη βάση για την ανάπτυξη και τη συγκεκριμενοποίηση της θεωρίας<sup>401</sup>.

## **1.2. Τα στάδια της επιστημονικής έρευνας**

Μια διαδικασία καλά σχεδιασμένη και συστηματική όπως είναι η επιστημονική έρευνα περιλαμβάνει πέντε διαδοχικά στάδια<sup>402</sup>:

### **1.2.1 η επιλογή και διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος**

Πρωταρχικό μέλημα κάθε ερευνητή όπως και δικό μας υπήρξε η επιλογή και διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος, αγωνιώντας για την πρωτοτυπία ή μη του επιλεγέντος θέματος καθώς και για το αν η έρευνα του θα συμβάλει στην οικοδόμηση τεκμηριωμένης γνώσης. Απαραίτητη προϋπόθεση για τη σπουδαιότητα της επιχειρούμενης έρευνας υπήρξε η εξαντλητική ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας.

### **1.2.2 κατάρτιση του σχεδίου έρευνας για την εξασφάλιση του εμπειρικού υλικού**

Στο στάδιο αυτό χρειάστηκε να επιλύσουμε θέματα, που σχετίζονταν με την επιλογή της ερευνητικής στρατηγικής, την επιλογή του αντιπροσωπευτικού δείγματος, την επιλογή των μέσων συλλογής του εμπειρικού υλικού καθώς και την επιλογή των κατάλληλων στατιστικών μεθόδων για την παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων.

<sup>400</sup> Κυριαζή, Νότα (2003), ό.π., σελ. 49.

<sup>401</sup> ό.π., σελ. 46.

<sup>402</sup> Παρασκευόπουλου, Ι., ό.π., σελ. 41.

### **1.2.3 η εκτέλεση του προγραμματικού σχεδίου για τη συλλογή των εμπειρικών δεδομένων**

Στο στάδιο αυτό προχωρήσαμε στην εφαρμογή των προγραμματισθέντων, εκτελώντας το 'σενάριο' της έρευνας.

### **1.2.4 η ανάλυση και η ερμηνεία των εμπειρικών δεδομένων**

Στη συνέχεια το εμπειρικό υλικό έπρεπε να ταξινομηθεί, να αναλυθεί και να ερμηνευθεί. Πρώτα έγινε η κωδικοποίηση τους και η καταχώρησή τους σε αναλυτικούς πίνακες με σκοπό να συμπυκνωθούν σε κατανομές συχνότητας και να παρουσιαστούν σε πίνακες και παράλληλα έγινε σχολιασμός και αξιολόγηση των στατιστικών ευρημάτων.

### **1.2.5 η συγγραφή της ερευνητικής μελέτης**

Το τελευταίο στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας αποτέλεσε η γραπτή παρουσίαση της όλης διαδικασίας που ακολουθήσαμε για τη διεξαγωγή της έρευνας.

Πρέπει να σημειωθεί ότι οι φάσεις της έρευνας αποτελούν μια σειρά από αλληλοεπικαλυπτόμενες δραστηριότητες και όχι μια αυστηρά προδιαγεγραμμένη αλληλουχία φάσεων<sup>403</sup>.

## **1.3. Σκοπός της έρευνας**

Η βελτίωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος μεσούντος του 21ου αιώνα και ενόψει της κατακλυσμιαίας πληροφορίας της γνώσης, πιθανόν να έχει χάσει την πολυτέλεια της πρόκλησης και να αποτελεί πια μονόδρομο για την επιβίωση και την τύχη της χώρας μας στον διεθνή ανταγωνισμό.

Τα σχολεία μπορούν να μεταβάλλουν τις διαδικασίες του εκπαιδευτικού συστήματος, τον τρόπο της διοίκησης τους, να μεταστρέψουν την κουλτούρα τους, να αντιληφθούν ότι η εκπαίδευση σήμερα είναι μαθητοκεντρική και το σχολείο ως οργανισμός είναι προσανατολισμένο στις ανάγκες και τις προσδοκίες του μαθητή.

Στο μετασχηματισμό του σχολείου σε «σχολείο ποιότητας» μπορεί να συμβάλλει καθοριστικά η εφαρμογή της φιλοσοφίας της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας.

Ο θεμελιωτής της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας Dr. W. Edwards Deming πίστεψε στον παράγοντα άνθρωπο, στην ομαδική προσπάθεια, στη στατιστική ανάλυση, στο μακροπρόθεσμο προγραμματισμό και στη συνεχή βελτίωση των διαδικασιών.

Αποτελεί κοινή διαπίστωση ότι η ερευνητική μαρτυρία στο χώρο της διοίκησης της ελληνικής εκπαίδευσης είναι πολύ περιορισμένη<sup>404</sup>.

Ο στόχος της έρευνας μας μπορεί να χαρακτηριστεί διττός, πρώτον με βάση τις γενικές αρχές της διοίκησης ολικής ποιότητας τι πρέπει να χαρακτηρίζει ένα σχολείο ποιότητας και δεύτερον μέσω της διερεύνησης των προβλημάτων και αδυναμιών της διοίκησης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να προτείνει λύσεις μέσα από εναλλακτικές μορφές διοίκησης, όπως η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας.

Η διερεύνηση των βασικών εννοιών και τεχνικών της ολικής ποιότητας θα επιχειρηθεί μέσω της διατύπωσης ερωτημάτων που σχετίζονται με τη δυνατότητα συμμετοχής των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας (διευθυντών, καθηγητών, μαθητών, γονέων) στη λήψη των αποφάσεων, με τη μορφή συνεργασίας τους με άλλους φορείς

<sup>403</sup> Φίλια, Β. (1996), «Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών», Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα, σελ. 18.

<sup>404</sup> Ιορδανίδη, Γ., ό.π., σελ. 90.

και παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του διοικητικού συστήματος, καθώς και με τον τρόπο επίλυσης των διαφόρων προβλημάτων, που προκύπτουν κατά την άσκηση της διοίκησης και της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ακόμη τίθενται ερωτήματα σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, τα κίνητρα που τους ώθησαν να επιζητήσουν διευθυντικές θέσεις για όσους κατέχουν αντίστοιχες θέσεις, τον τρόπο επιλογής των στελεχών εκπαίδευσης, τη διερεύνηση κρίσιμων κατά τη γνώμη τους παραγόντων που οδηγούν στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και την συστηματική καταγραφή των αντιλήψεων και των απόψεων τους, η οποία αποτυπώνει το μοντέλο άσκησης διοίκησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Τέλος γίνεται προσπάθεια σκιαγράφησης του προφίλ των ερωτώμενων με τη συμπλήρωση στοιχείων που αφορούν τα ατομικά και υπηρεσιακά στοιχεία τους.

#### **1.4. Σύνοψη ανασκόπησης της βιβλιογραφίας.**

Κατά το στάδιο της βιβλιογραφικής έρευνας επιχειρείται να δοθεί απάντηση στο ερευνητικό πρόβλημα και να φωτιστούν όλες οι πλευρές του, με τη συγκέντρωση όλων των σχετικών δεδομένων και ερμηνειών που εντοπίζονται στα διάφορα είδη εντύπων και ηλεκτρονικών πηγών. Η αναδίφηση και η μελέτη της βιβλιογραφίας έγινε στην αρχή κατά την προπαρασκευαστική φάση, συνεχίστηκε φυσικά και στα επόμενα στάδια και ουσιαστικά ολοκληρώθηκε με τη συγγραφή της ερευνητικής μελέτης.

Στη συγκεκριμένη έρευνα η μελέτη ξένης βιβλιογραφίας και έρευνας θα μας βοηθήσει σημαντικά, διότι η ελληνική βιβλιογραφία είναι εξαιρετικά περιορισμένη σε ό,τι αφορά στη μελέτη της διοίκησης ολικής ποιότητας

Η έλευση της παγκοσμιοποίησης και η αλματώδης εξέλιξη της επιστήμης της πληροφορικής, όπως προαναφέραμε οδήγησαν τις ανεπτυγμένες χώρες στο σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων και στη δημιουργία σχολείων που να ελέγχονται και να διοικούνται καλύτερα, προκειμένου να ενισχύσουν το επίπεδο απόδοσης των μαθητών τους μέσα σε μια παγκόσμια ανταγωνιστική οικονομία, καθοδηγούμενη όλο και περισσότερο από τις αρχές της διοίκησης ολικής ποιότητας.

Ήδη από το 1993 κορυφαίοι ακαδημαϊκοί συγγραφείς σε Η.Π.Α και Αγγλία είχαν προτείνει την εφαρμογή των αρχών της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση.

Οι S. Murgatroyd και C. Morgan αναφέρονται στις ιδιαίτερες προκλήσεις, που καλείται να ξεπεράσει ο κόσμος της εκπαίδευσης, οι οποίες σχετίζονται με την αλλαγή της υπάρχουσας σχολικής κουλτούρας καθώς και στην αξιοποίηση των θετικών στοιχείων του management με την εισαγωγή της διοίκησης ολικής ποιότητας και την παράλληλη ενίσχυση του ανθρωποκεντρικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με την άποψή τους η υιοθέτηση της διοίκησης ολικής ποιότητας ταιριάζει πολύ περισσότερο στο χώρο της εκπαίδευσης από οποιοδήποτε άλλο χώρο του δημόσιου ή του ιδιωτικού τομέα.

Οι μελέτες και οι έρευνες στο χώρο της διεθνούς φιλολογίας μέχρι το 1993 αναφορικά με την εφαρμογή της διοίκησης ολικής ποιότητας σε σχολεία της Μ. Βρετανίας και Αμερικής κάλυπταν τις ακόλουθες θεματικές ενότητες: τον προσδιορισμό των χρηστών – πελατών της εκπαίδευσης, τους στόχους της ποιότητας σχετικά με την γνωστή αλυσίδα του πελάτη- προμηθευτή, τον προσδιορισμό προδιαγραφών στον τομέα υπηρεσιών, την ενδυνάμωση των μαθητών, την πραγματοποίηση ακροάσεων και ερευνών σε θέματα που αφορούν τους χρήστες της εκπαίδευσης, τον προσδιορισμό των σχολικών διαδικασιών καθώς και την τοποθέτηση προωθημένων στόχων. Ως

σημαντικότεροι εκφραστές των προαναφερόμενων θεματικών ενοτήτων, τους οποίους επικαλούμαστε αρκετά συχνά στη διατριβή, αναφέρονται οι J. Fields και Ed. Sallis.

Η φιλοσοφία του Deming εφαρμόστηκε αρχικά στη διοικητική πλευρά του σχολικού συστήματος και στη συνέχεια επεκτάθηκε και στην τάξη, δεδομένου ότι η τάξη αποτελεί χώρο στον οποίο ασκείται διοίκηση από πλευράς των καθηγητών, ενώ ταυτόχρονα οι καθηγητές καθίστανται υπεύθυνοι για την προώθηση της μάθησης των παιδιών.

Με βάση τα 14 σημεία του Deming για την ολική ποιότητα, τα οποία έχουμε εκτενώς αναφέρει στη διατριβή μας, ο Joseph Fields διαμόρφωσε αντίστοιχο αριθμό σημείων για την ποιότητα στην εκπαίδευση.

Στην ελληνική βιβλιογραφία δεν υπάρχουν έρευνες σχετικές με την εισαγωγή της διοίκησης ολικής ποιότητας στα σχολεία. Υπάρχουν μεμονωμένες περιγραφικές αναφορές, όπως το βιβλίο του κ. Ζαβλανού, Μ., που αναφέρεται στην έννοια, τις αρχές, τα βασικά εργαλεία της ολικής ποιότητας, καθώς και σε παραδείγματα εισαγωγής της ολικής ποιότητας σε πανεπιστήμια και σχολεία. Σημαντική αναφορά στο Management ολικής ποιότητας αποτελεί και η δημοσίευση του κ. Χρ. Σαΐτη, στην οποία επιχειρείται η αποτύπωση της υφιστάμενης κατάστασης στο χώρο της διοίκησης της εκπαίδευσης και η προσπάθεια αξιολόγησης του υφιστάμενου διοικητικού συστήματος υπό το πρίσμα της διοίκησης ολικής ποιότητας.

Έχοντας υπόψη ότι η βιβλιογραφική έρευνα συνιστά χρήσιμη και αναγκαία διαδικασία στη θεωρητική προσέγγιση του ερευνητικού προβλήματος, ωστόσο βέβαια από μόνη της δεν είναι ικανή να προσεγγίσει και να τεκμηριώσει επιστημονικά το υπό έρευνα πρόβλημα, γι' αυτό πρέπει να συνοδεύεται και από άλλη μορφή έρευνας, όπως η διαδικασία της συλλογής εμπειρικών δεδομένων μέσω των ερωτηματολογίων.

### **1.5. Επιλογή ερευνητικής μεθόδου, προσδιορισμός του πληθυσμού έρευνας, συμμετοχή στην έρευνα.**

Οι ερευνητικές μέθοδοι δεν συνιστούν «ουδέτερα εργαλεία», αλλά αντίθετα προϋποθέτουν συγκεκριμένες θέσεις για τη μορφή της κοινωνικής πραγματικότητας και για τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να μελετηθεί.

Το μοντέλο της ερευνητικής πρακτικής προϋποθέτει την ύπαρξη συγκεκριμένης θεωρίας από την οποία συνάγονται συγκεκριμένες υποθέσεις που τίθενται σε έλεγχο με τα στοιχεία της έρευνας.

Οι μέθοδοι που εφαρμόζονται στην κοινωνική έρευνα είναι συνήθως ποσοτικές, κυρίως η δειγματοληπτική έρευνα με το τυποποιημένο ερωτηματολόγιο<sup>405</sup>.

Βασικό γνώρισμα της ποσοτικής μεθόδου είναι ότι επιτρέπει τη σύνδεση δύο ή περισσότερων χαρακτηριστικών για μεγάλο αριθμό περιπτώσεων, αναδεικνύοντας τις γενικές τάσεις, που εμφανίζονται στο δείγμα. Επιπλέον ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να προσεγγίσει μεγάλο μέρος του πληθυσμού, αυξάνοντας την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της μέτρησης των αποτελεσμάτων.

Η ποσοτική έρευνα στηρίζεται σε πλέγμα μεταβλητών, δηλαδή σε χαρακτηριστικά που διαφοροποιούνται στις περιπτώσεις που περιλαμβάνονται στο δείγμα. Τα χαρακτηριστικά αυτά συσχετίζονται με σκοπό να αναζητηθούν οι γενικές τάσεις, που θα μας οδηγήσουν στην επαλήθευση των θεωρητικών υποθέσεων.

---

<sup>405</sup> Κυριαζή, Νότα, ό.π., σελ. 47.

Έχοντας υπόψη τους στόχους της έρευνας, προχωρήσαμε στην επιλογή της ερευνητικής μεθόδου. Η δειγματοληπτική έρευνα με ερωτηματολόγιο, όπως προαναφέραμε αποτελεί την πλέον καθιερωμένη μέθοδο συλλογής στοιχείων που αναφέρονται σε απόψεις και αντιλήψεις και αυτή υιοθετήσαμε στην έρευνά μας, διότι παρέχει τη δυνατότητα να ερωτηθεί ταυτόχρονα μεγάλη μάζα ατόμων και να απαντήσει στον ίδιο αριθμό ερωτήσεων.

Αναφορικά με τα συνήθη προβλήματα του ερωτηματολογίου ως ερευνητικού οργάνου, που αναφέρονται στη σωστή κατανόηση των ερωτήσεων, την αξιοπιστία των απαντήσεων και την τάση των ερωτώμενων να δίνουν απαντήσεις δεοντολογικού περιεχομένου, πιστεύουμε ότι στη συγκεκριμένη περίπτωση μπορούν να μετριασθούν, επειδή απευθυνόμαστε σ' ένα μορφωτικά ανεπτυγμένο και ομοιογενή πληθυσμό<sup>406</sup>.

Η κατασκευή του ερωτηματολογίου στηρίχτηκε αφενός στη μελέτη σχετικής βιβλιογραφίας που περιείχε έρευνες, που διενεργήθηκαν με τη μέθοδο του ερωτηματολογίου και αφετέρου σε διερευνητικές συζητήσεις με διευθυντές και καθηγητές σχολείων με σκοπό την οριοθέτηση των υπό διερεύνηση θεμάτων.

Συγκεκριμένα αξιολογη βοήθεια αντλήσαμε τόσο ως προς το περιεχόμενο, όσο και ως προς τη μορφή των ερωτήσεων από το ερωτηματολόγιο έρευνας για τη διεύθυνση των σχολείων<sup>407</sup>, από τα διαχρονικά ερευνητικά δεδομένα για το Γυμνάσιο και Λύκειο στην Ελλάδα<sup>408</sup> και από το ερωτηματολόγιο έρευνας για το ρόλο του Προϊσταμένου Διεύθυνσης και Γραφείου Εκπαίδευσης<sup>409</sup>.

Ο πληθυσμός της έρευνάς μας στον οποίο απευθυνθήκαμε ήταν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων και οι καθηγητές.

Έτσι προχωρήσαμε στη δοκιμαστική έρευνα, συγκροτώντας ένα αρχικό ερωτηματολόγιο, που περιελάμβανε περισσότερες ανοιχτές ερωτήσεις, ώστε οι απαντήσεις που θα δίνονταν θα αποτελούσαν τη βάση για τη διατύπωση των κλειστών ερωτήσεων και απευθυνόταν σ' ένα δείγμα επτά (7) διευθυντών και επτά (7) καθηγητών.

Μετά την ανάλυση των πρώτων αποτελεσμάτων της δοκιμαστικής έρευνας οριστικοποιήθηκε η έκταση, το περιεχόμενο, η δομή και η μορφή των ερωτηματολογίων. Τα ερωτηματολόγια ήσαν συναφή και παρουσίαζαν ελάχιστες διαφοροποιήσεις ως προς τη διατύπωση ορισμένων ερωτημάτων ανάλογα με το αν απευθύνονταν σε διευθυντές ή καθηγητές σχολικών μονάδων.

Το ερωτηματολόγιο των διευθυντών σχολικών μονάδων περιελάμβανε είκοσι οχτώ (28) ερωτήσεις και το ερωτηματολόγιο των καθηγητών περιελάμβανε είκοσι εννέα (29) ερωτήσεις (βλ. Παράρτημα Ι). Στην αρχή των ερωτηματολογίων προτάσσονται δώδεκα (12) ερωτήσεις που αφορούν τα ατομικά και υπηρεσιακά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων, οι υπόλοιπες ερωτήσεις μπορούν να ομαδοποιηθούν στους παρακάτω θεματικούς άξονες (βλ. Παράρτημα Ι):

- δυνατότητα συμμετοχής στη λήψη των αποφάσεων για τη διαμόρφωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (ερωτήσεις 13-14),

<sup>406</sup> Claude Javeau, (1996) «Η έρευνα με ερωτηματολόγιο», Μετ. Κατερίνα Τζαννόνε –Τζώρτζη, εκδ. Τυπωθήτω, Αθήνα σελ. 48, σε Ιορδανίδη, Γιώργο, (2002). «Ο ρόλος του Προϊσταμένου Διεύθυνσης και Γραφείου Εκπαίδευσης στη Δ/θμια εκπαίδευση» εκδ. Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη, σελ. 104.

<sup>407</sup> Παπαναούμ, Ζωή, (1995). «Η διεύθυνση του σχολείου θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση» εκδ. Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη.

<sup>408</sup> Ξωχέλλη, Παν. και Diether Hopf, (2003). «Γυμνάσιο και Λύκειο στην Ελλάδα», Διαχρονικά ερευνητικά δεδομένα, κριτικές επισημάνσεις – μελλοντικές προοπτικές, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

<sup>409</sup> Ιορδανίδη, Γιώργο, ό.π.

- αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και εκπαιδευτικών (ερωτήσεις 15-17),
- ηγεσία σχολικής μονάδας: αρμοδιότητες, μορφές συνεργασίας, ενδιαφέροντα, θητεία, τρόπος επιλογής, κίνητρα, τρόποι επίλυσης προβλημάτων κατά την άσκηση της διοίκησης και της εκπαιδευτικής διαδικασίας (ερωτήσεις 18-26),
- παράγοντες βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου, που σχετίζονται με την αλλαγή της σχολικής κουλτούρας, τη συμμετοχή όλων των ενδιαφερομένων μερών, τη διαμόρφωση συστημάτων αξιολόγησης, την ενίσχυση του ρόλου του Διευθυντή και την επιμόρφωση των στελεχών εκπαίδευσης σε θέματα διοίκησης (ερωτήσεις 27-28).

Τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν περιείχαν ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, κλειστού και προκατασκευασμένου τύπου με σκοπό την καλύτερη κατανόηση κάποιων πλευρών του υπό έρευνα θέματος.

Για τον καθορισμό του αντιπροσωπευτικού δείγματος επιλέξαμε την τυχαία δειγματοληψία, σύμφωνα με την οποία κάθε μέλος του πληθυσμού έχει την ίδια πιθανότητα να συμπεριληφθεί στο δείγμα. Η επιλογή έγινε με βάση τη διοικητική διαίρεση της χώρας σε δέκα τρεις (13) περιφέρειες και επιλέχθηκε ένας νομός από κάθε περιφέρεια με βάση το μεγαλύτερο πλήθος σχολείων.

Οι νομοί στους οποίους στάλθηκαν τα ερωτηματολόγια ήταν οι εξής : **1. Αττικής, 2. Αχαΐας, 3. Δωδεκανήσου, 4. Έβρου, 5. Εύβοιας, 6. Ηρακλείου, 7. Θεσσαλονίκης, 8. Ιωαννίνων, 9. Κέρκυρας, 10. Κοζάνης, 11. Λάρισας, 12. Λέσβου, 13. Μεσσηνίας.**

Ο αριθμός των ερωτηματολογίων που εστάλη σε κάθε νομό ήταν ανάλογος με τον αριθμό των σχολείων του νομού στο σύνολο των σχολείων της χώρας.

Ως μέγεθος του δείγματος ορίστηκε το 3% των σχολείων της χώρας.

Ο πληθυσμός των σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας με βάση τα στοιχεία της Μηχανοργάνωσης του ΥΠΕΠΘ, Ιούλιος 2004 ανέρχεται σε: **1924 Γυμνάσια, 1332 Λύκεια και 532 ΤΕΕ.**

Έτσι με βάση το προαναφερόμενο μέγεθος δείγματος, εστάλησαν ερωτηματολόγια σε εκατόν δεκατέσσερα σχολεία (114)\*. Συγκεκριμένα σε (54) Γυμνάσια, 40 Λύκεια και 20 ΤΕΕ

Σε κάθε σχολείο στάλθηκε ένα (1) ερωτηματολόγιο με αποδέκτη το Διευθυντή ( $1 \times 114 = 114$ ) και τέσσερα (4) ερωτηματολόγια με αποδέκτες τους Καθηγητές ( $4 \times 114 = 456$ ).

Συνολικά στον πληθυσμό έρευνας (Διευθυντές και Καθηγητές σχολείων) εστάλησαν πεντακόσια εβδομήντα (570) ερωτηματολόγια.

Η διαδικασία αποστολής, συμπλήρωσης και επιστροφής των ερωτηματολογίων τοποθετείται από το Φεβρουάριο μέχρι και το Μάιο του 2005, στο χρονικό αυτό διάστημα επεστράφησαν συμπληρωμένα 405 ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν για στατιστική ανάλυση.

Το ποσοστό συμμετοχής στην έρευνα ανήλθε στο 71,05 % του συνόλου του πληθυσμού, αναλυτικότερα συμμετείχε το 69,52% των καθηγητών και το 77,05% των διευθυντών (Βλ. πίνακα 1).

---

\* Με την υπ' αριθμ. 7338/Γ2/25-01-2005 έγκριση διεξαγωγής έρευνας του ΥΠΕΠΘ.



**Πίνακας 1: Ποσοστά συμμετοχής Διευθυντών/Καθηγητών στην έρευνα**

	ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ ΠΟΥ ΔΟΘΗΚΕ ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ N	ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ ΠΟΥ ΑΠΑΝΤΗΣΕ N	ΠΟΣΟΣΤΟ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗΣ %
<b>ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ</b>	<b>456</b>	<b>317</b>	<b>69,52</b>
<b>ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ</b>	<b>114</b>	<b>88</b>	<b>77,19</b>
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>570</b>	<b>405</b>	<b>71,05</b>

Το ποσοστό αυτό κρίνεται πολύ ικανοποιητικό, ελαχιστοποιώντας τον κίνδυνο από την έλλειψη της αντιπροσωπευτικότητας, που αντιμετωπίζουν οι έρευνες με ταχυδρομημένο ερωτηματολόγιο, λόγω της μη επιστροφής ενός ποσοστού ερωτηματολογίων.

Για την αποφυγή αυτού του κινδύνου επικοινωνήσαμε τηλεφωνικά με τους Διευθυντές όλων των σχολείων της έρευνας για να διαπιστώσουμε αν έλαβαν το ερωτηματολόγιο και τους ζητήσαμε την ευγενική τους συμμετοχή.

Θέλουμε επίσης να αναφερθούμε στην ζεστή συνεργασία και εξυπηρέτηση εκ μέρους των συναδέλφων για τη συμβολή τους στην έρευνα και να τους ευχαριστήσουμε για μια ακόμη φορά.

Η εμπειρία που αποκομίσαμε από την επιτόπια επίσκεψη στα σχολεία της πρωτεύουσας για την επίδοση των ερωτηματολογίων και η επαφή μας με τους διευθυντές και τους καθηγητές, πλην ελαχίστων ομολογουμένως περιπτώσεων, υπήρξε θετική.

Διαπιστώσαμε τη μεγάλη σπουδαιότητα του ρόλου του διευθυντή, μιας και η εικόνα του εκάστοτε σχολείου από την καθαριότητα των χώρων, την ποιότητα των σχέσεων με το διδακτικό προσωπικό μέχρι και τον τρόπο λειτουργίας του, φέρουν απόλυτα τη δική του σφραγίδα.

Ως προς την επεξεργασία των στοιχείων χρησιμοποιήθηκε το Στατιστικό πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες, SPSS, (Statistical Package for the Social Sciences - SPSS -).

Στην πρώτη ανάλυση των δεδομένων ελέγχθηκαν οι συχνότητες κατανομής μεταβλητών (Frequency Distribution) και κατόπιν με τη βοήθεια της τεχνικής ανάλυσης πινάκων (Crosstabulation Analysis), η οποία επιτρέπει τον έλεγχο συσχέτισης μεταξύ δύο ή περισσότερων μεταβλητών, προσπαθήσαμε να ελέγξουμε αν υπάρχουν συσχετίσεις ανάμεσα στα ατομικά και υπηρεσιακά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων και τη διαμόρφωση αντιλήψεων και απόψεων τους.

Η ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ κάποιων μεταβλητών και ο βαθμός συσχέτισης ελέγχθηκε μέσω της στατιστικής σημαντικότητας<sup>410</sup> με το συντελεστή  $\chi^2$  μέχρι το επίπεδο του 95%. Τα ευρήματα της έρευνας θα αναλυθούν παρακάτω.

<sup>410</sup> Ιορδανίδη, Γιώργο, ό.π., σελ. 108.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ - ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ

#### 2.1. Ανάλυση ερωτηματολογίων

Η ανάλυση των ερωτηματολογίων θα πραγματοποιηθεί με βάση τα ατομικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων και τα υπηρεσιακά τους στοιχεία και θα είναι κοινή λόγω της μεγάλης συνάφειας των ερωτηματολογίων.

Θα γίνει η καταγραφή των συχνοτήτων κατανομής τους, προκειμένου να αναλυθούν οι αντιλήψεις και οι εκτιμήσεις των ερωτώμενων για τα επιμέρους διερευνώμενα θέματα και στη συνέχεια τα ατομικά και υπηρεσιακά χαρακτηριστικά των διευθυντών και καθηγητών των σχολικών μονάδων θα συσχετιστούν με άλλες μεταβλητές, που προέκυψαν από τις απαντήσεις των ερωτηματολογίων, ώστε να εμφανιστούν οι τάσεις και οι επιρροές, που συνέβαλαν στη διαμόρφωση των εν λόγω αντιλήψεων και στάσεων.

#### Φύλο

**Πίνακας 2: (ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ)**

ΦΥΛΟ	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %
Άνδρας	66	75,0
Γυναίκα	21	23,9
Ελλιπή Δεδομένα	1	1,1
Σύνολο	88	100,0

**Πίνακας 3: (ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ)**

ΦΥΛΟ	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %
Άνδρας	129	40,7
Γυναίκα	182	57,4
Ελλιπή Δεδομένα	6	1,9
Σύνολο	317	100,00

Από τα στοιχεία των παρατιθέμενων πινάκων είναι χαρακτηριστική η «υπερεκπροσώπηση» του ανδρικού φύλου στη διεύθυνση της σχολικής μονάδας με ποσοστό συμμετοχής των ανδρών 75% έναντι του ποσοστού 23% των γυναικών (βλ. πίνακα 2).

Η χαμηλή συμμετοχή των γυναικών στη σχολική διοίκηση, παρά τις νομοθετικές ρυθμίσεις των τελευταίων δεκαετιών για την ισότητα των δύο φύλων, πιθανόν να σχετίζεται με την ιεράρχηση των οικογενειακών προτεραιοτήτων, την έλλειψη επιπλέον χρόνου για την άσκηση διευθυντικών καθηκόντων και την επικράτηση του ανδρικού κατεστημένου<sup>411</sup> στις εν λόγω θέσεις.

Αντίθετα τα στοιχεία της έρευνας σχετικά με το ποσοστό συμμετοχής του γυναικείου φύλου στο διδακτικό προσωπικό των σχολείων δείχνουν την σταθερή επικράτηση των γυναικών 57% έναντι των ανδρών 40,7% (βλ. πίνακα 3).

Αξίζει να σημειωθεί ότι «Διεθνώς διαπιστώνεται έντονη επιγυναίκωση στη στελέχωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ένα φαινόμενο που έχει παιδαγωγικές διαστάσεις, ίσως και επιπτώσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία»<sup>412</sup>.

## Ηλικία

**Πίνακας 4: (ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ)**

ΗΛΙΚΙΑ	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %
25-34 ετών	10	3,2
35-44 ετών	110	34,7
45-54 ετών	141	44,5
55-65 ετών	54	17,0
Ελλιπή Δεδομένα	2	0,6
Σύνολο	317	100,00

**Πίνακας 5: (ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ)**

ΗΛΙΚΙΑ	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %
25-34 ετών		
35-44 ετών	3	3,4
45-54 ετών	25	28,4
55-65 ετών	59	67,0
Ελλιπή Δεδομένα	1	1,1
Σύνολο	88	100,0

<sup>411</sup> Σαΐτη, Χρ. (2000). «Γυναίκες εκπαιδευτικοί και σχολική διοίκηση στην Ελλάδα», Τα Εκπαιδευτικά, τ. 57-58, σελ. 150-163.

<sup>412</sup> Ξωχέλλη, Παν. και Diether Hopf, ό.π., σελ. 244.

Η έρευνα έδειξε ότι η πλειονότητα του σώματος των εκπαιδευτικών το 44,5%, που υπηρετούν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση έχουν ηλικία από 45-54 ετών. Η παρατηρούμενη γήρανση στο σώμα των εκπαιδευτικών οφείλεται στο καθεστώς της αδιοριστίας και της μακράς αναμονής των εκπαιδευτικών ως συνακόλουθο του τρόπου διορισμού τους με βάση την επετηρίδα.

Οι παιδαγωγικές συνέπειες από την προοδευτική γήρανση του σώματος των εκπαιδευτικών, ίσως να απαιτούν άμεσες και συστηματικές παρεμβάσεις σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής και όχι αντικείμενο συζητήσεων.

Το νέο σύστημα διορισμού των εκπαιδευτικών μέσω ΑΣΕΠ θα αντιμετωπίσει σημαντικά το πρόβλημα της γήρανσης του σώματος των εκπαιδευτικών.

Ως προς τους διευθυντές πάλι η πλειοψηφία τους το 67% (βλ. πίνακα 5) ανήκουν ηλικιακά στην κατηγορία των 55-65 και τούτο διότι η εκπαιδευτική νομοθεσία μέσω των κριτηρίων επιλογής μοριοδοτεί τους διευθυντές με τα έτη υπηρεσίας τους και σε συνδυασμό με τη μακρά αναμονή του διορισμού τους στην εκπαίδευση λόγω της επετηρίδας, δικαιολογείται η μεγάλη ηλικία των διευθυντών.

### **Σχολείο**

Το 47% του διδακτικού προσωπικού υπηρετεί σε Γυμνάσιο, το 36% σε Λύκειο και το 14,8% σε ΤΕΕ (βλ. Παράρτημα Ι, πίνακα 3, καθηγητών).

Επίσης το 43,2% των Διευθυντών υπηρετεί σε Γυμνάσιο, το 39,8% σε Λύκειο και το 14,8% σε ΤΕΕ (βλ. Παράρτημα Ι, πίνακα 3, δ/ντών).

Η συχνότητα κατανομής των καθηγητών και διευθυντών στα σχολεία βρίσκεται σε απόλυτη σχέση με τον αριθμό πληθυσμού των σχολείων της επικράτειας.

### **Ειδικότητα**

Το 28,4% των Διευθυντών έχουν την ειδικότητα του Φιλολόγου, το 22,7% είναι Μαθηματικοί, το 17% Φυσικοί και το υπόλοιπο μοιράζονται οι διάφορες ειδικότητες (βλ. Παράρτημα Ι, πίνακα 4, δ/ντών).

Οι καθηγητές σε ποσοστό 34,4% είναι Φιλολόγοι, το 9,1% Μαθηματικοί, επίσης το 9,1% είναι Ξένων Γλωσσών, το 8,8% Φυσικοί, το 4,1% είναι Θεολόγοι, το 3,5% Γυμναστές, το 3,8% της Πληροφορικής και το υπόλοιπο ανήκει στις λοιπές ειδικότητες (βλ. Παράρτημα Ι, πίνακα 4, καθηγητών).

Η κατανομή των ειδικοτήτων φανερώνει τον προσανατολισμό του περιεχομένου της εκπαίδευσης και επιτάσσει άμεσα τον επαναπροσδιορισμό του χαρακτήρα της εκπαίδευσης, προκειμένου να ανταποκριθεί στις σύγχρονες προκλήσεις της οικονομίας της γνώσης και χωρίς να απαξιώνει τους κινδύνους από το έντονα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον να προσπαθεί να περισώσει το ανθρωπιστικό στοιχείο της εκπαίδευσης, που βοηθά στην κατανόηση των ανθρώπων, στην κατανόηση των πολιτισμών και στη διαμόρφωση της ψυχικής και συναισθηματικής ισορροπίας.

### **Έτη Υπηρεσίας ως εκπαιδευτικοί**

Το 53,4% των Διευθυντών έχει υπηρετήσει ως εκπαιδευτικοί από τριάντα έως τριάντα τέσσερα χρόνια, το 20,5% από είκοσι πέντε μέχρι είκοσι εννιά έτη και το 11,4% από είκοσι μέχρι είκοσι τέσσερα έτη (βλ. Παράρτημα Ι, πίνακα 6, δ/ντών).

Αυτό συμβαίνει όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως λόγω της μακράς αδιοριστίας στην εκπαίδευση και στο ότι η εκπαιδευτική νομοθεσία μοριοδοτεί τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση. Χωρίς να θέλουμε να παρακάμψουμε τη γνώση της πολυετούς εμπειρίας που μπορεί να αποκομίσει ένας εκπαιδευτικός από την καθημερινή του ενασχόληση με τα δρώμενα της σχολικής ζωής, οι γνώσεις και η επαγγελματική κατάρτιση των διευθυντών πάνω σε θέματα διοίκησης και συγχρόνου management είναι καθοριστικές για την επιτυχή άσκηση των καθηκόντων τους.

Η συμβολή της Πολιτείας προς αυτή την κατεύθυνση κρίνεται αποφασιστική.

Τα έτη υπηρεσίας των καθηγητών στην εκπαίδευση (βλ. Παράρτημα Ι, πίνακα 6, καθηγητών) μπορούν να δώσουν σημαντικές στατιστικά συσχετίσεις ως προς τον τρόπο κατανόησης και χειρισμού προβλημάτων που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας

### **Άλλες σπουδές**

Αναφορικά με το αν οι διευθυντές σχολικών μονάδων έχουν κάνει κι άλλες σπουδές πέραν των βασικών το 14,8% των συμμετεχόντων στην έρευνα δηλώνει ότι έχει πραγματοποιήσει άλλες σπουδές, το 13,6% έχει μεταπτυχιακές σπουδές και το 6,8% είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος (βλ. Παράρτημα Ι, πίνακα 7, δ/ντών).

Από τους καθηγητές το 16,1% έχει πραγματοποιήσει άλλες σπουδές, το 10,1% έχει κάνει μεταπτυχιακές σπουδές και το 3,2% έχει διδακτορικό δίπλωμα (βλ. παράρτημα Ι, πίνακα 7 καθηγητών).

### **Σεμινάρια – Μετεκπαίδευση**

Η συντριπτική πλειοψηφία και των διευθυντών και των καθηγητών δηλώνει ότι έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια με βάση τα στοιχεία της έρευνας (βλ. παράρτημα Ι, πίνακα 8 ).

Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι η παρεχόμενη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κρίνεται επαρκής και ικανή να ανταποκριθεί στις τρέχουσες εξελίξεις των ημερών μας. Η επιμόρφωση του σώματος των εκπαιδευτικών πρέπει να ιδωθεί από την Πολιτεία ως επένδυση, που θα συμβάλλει στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Ως προς την παρακολούθηση σεμιναρίων που έχουν σχέση με τη διοίκηση στην εκπαίδευση το 33% των διευθυντών δηλώνει ότι έχει παρακολουθήσει, ενώ το 30,7% των διευθυντών, ποσοστό ιδιαίτερα αυξημένο, δηλώνει ότι δεν έχει παρακολουθήσει αντίστοιχα σεμινάρια, που διοργανώνονται συνήθως από το Υπουργείο Παιδείας και τα παρακολουθούν είτε στην αρχή ή κατά τη διάρκεια της θητείας τους.

### **Συγγραφική δραστηριότητα**

Η πλειοψηφία τόσο των διευθυντών όσο και των καθηγητών δηλώνουν ότι δεν έχουν αναπτύξει συγγραφική δραστηριότητα (βλ. παράρτημα Ι, πίνακα 9, δ/ντών / καθηγητών).

### **Υπηρεσία ως εκπαιδευτικοί σε Διεύθυνση ή Γραφείο Εκπαίδευσης**

Το 63,6% των διευθυντών δεν έχει υπηρετήσει σε Διεύθυνση ή Γραφείο Εκπαίδευσης, ενώ το 30,7% δηλώνει ότι έχει υπηρετήσει στις εν λόγω θέσεις (βλ. παράρτημα Ι, πίνακα 10, δ/ντών).

Από τους καθηγητές το 86,4% δεν έχει υπηρετήσει σε Διεύθυνση ή Γραφείο Εκπαίδευσης, ενώ το 12,9% απαντά ότι έχει υπηρετήσει (βλ. παράρτημα Ι, πίνακα 10, καθηγητών).

### **Ύπαρξη Γραμματέως στο σχολείο**

Από τα στοιχεία της έρευνας προκύπτει ότι σε ποσοστό 53,4% των σχολείων έχουν γραμματειακή υποστήριξη, ενώ το 46,6% δεν έχει (βλ. παράρτημα Ι).

### **Η ύπαρξη Γραμματέως στο σχολείο και ο βαθμός απαλλαγής των εκπαιδευτικών από εξωδιδακτικές εργασίες**

Οι διευθυντές σε ποσοστό 52,2% απαντούν ότι απαλλάσσονται λίγο από τις δραστηριότητες που σχετίζονται με γραμματειακή υποστήριξη, ενώ το 43,5% δηλώνει ότι απαλλάσσεται πολύ (βλ. παράρτημα Ι, πίνακα 12, δ/ντών/καθηγητών). Τα ίδια ποσοστά παρατηρούνται και στους καθηγητές.

Αξίζει να αναφερθεί ότι από τα στοιχεία διαχρονικής έρευνας που έγινε κατά τα σχολικά έτη 1980-81 έως 2000-01 για το Γυμνάσιο και το Λύκειο στην Ελλάδα<sup>413</sup>, προέκυψε ότι το εύρος των εξωδιδακτικών καθηκόντων των εκπαιδευτικών μειώθηκε αισθητά κατά το σχολικό έτος 2000-01, γιατί σε πολλά σχολεία τοποθετήθηκε προσωπικό για γραμματειακή υποστήριξη.

### **Ο ρόλος του ΥΠΕΠΘ στη διαμόρφωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου**

Τόσο οι διευθυντές όσο και οι καθηγητές θεωρούν πολύ σημαντικό το ρόλο του Υπουργείου Παιδείας στη διαμόρφωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Η μικρή διαφοροποίηση που παρατηρείται στα ποσοστά (βλ. παράρτημα Ι, πίνακα 13α, δ/ντών/καθηγητών) 78,4% για τους διευθυντές και 68,5% για τους καθηγητές, πιθανόν να σχετίζεται με τη μη ενεργό συμμετοχή των καθηγητών στην άσκηση της διοίκησης.

### **Ο ρόλος των Διευθύνσεων και των Γραφείων Β/θμιας Εκπαίδευσης στη διαμόρφωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου**

Επίσης ο ρόλος των Διευθύνσεων και των Γραφείων Εκπαίδευσης κρίνεται πολύ σημαντικός από διευθυντές και καθηγητές (βλ. παράρτημα Ι, πίνακα 13β, δ/ντών/καθηγητών).

Θέλουμε να σημειώσουμε ότι η εκχώρηση σημαντικών αρμοδιοτήτων από την κορυφή της πυραμίδας στα κατώτερα ιεραρχικά κλιμάκια, όπως είναι οι Διευθύνσεις και τα Γραφεία Εκπαίδευσης, απουσιάζει από την ελληνική πραγματικότητα<sup>414</sup>.

Η διασπορά επομένως των Υπηρεσιών Στήριξης της Εκπαίδευσης στους νομούς της χώρας χωρίς αυτή η διασπορά να συνδέεται από αντίστοιχο πλαίσιο αποφασιστικών

<sup>413</sup> Ξωχέλλη, Παν. και Diether Hopf, ό.π., σελ. 278

<sup>414</sup> Μιχόπουλο, Α. (1993), «Η Εκπαίδευση στο Πλαίσιο της Οργανωτικής Θεωρίας», Αθήνα, σελ. 64.

αρμοδιοτήτων συνθέτει την έννοια της «ψευδοαποκέντρωσης» και ενισχύει το συγκεντρωτισμό του εκπαιδευτικού μας συστήματος<sup>415</sup>.

Ο ρόλος λοιπόν των Διευθύνσεων και Γραφείων Εκπαίδευσης στη διαμόρφωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου παραμένει ανενεργός και στην υπηρεσία εκτέλεσης οδηγιών της πυραμίδας, η δική μας εκτίμηση.

### ***Ο ρόλος του Διευθυντή της σχολικής μονάδας στη διαμόρφωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου***

Εντυπωσιακά κρίνονται τα ποσοστά για το ρόλο του διευθυντή του σχολείου στη διαμόρφωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Το 89,8% των διευθυντών και το 84,2% των καθηγητών (βλ. παράρτημα Ι, πίνακα 13γ, δ/ντών/καθηγητών) θεωρούν το ρόλο του διευθυντή πολύ σημαντικό, διότι μέσα από τις θεσμικές προδιαγραφές προκύπτουν δύο μεγάλες κατηγορίες καθηκόντων του, η πρώτη κατηγορία σχετίζεται με τις διοικητικές υποθέσεις του σχολείου και η δεύτερη συνδέεται με το χειρισμό του ανθρώπινου παράγοντα και ειδικότερα με τη διαμόρφωση του ψυχολογικού κλίματος στο σχολείο. Η βούληση λοιπόν της σχολικής κοινότητας και των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας παραμένει σταθερή στην ενίσχυση και αναβάθμιση της θέσης του διευθυντή ως διαμορφωτή της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, ενώ η συνεχιζόμενη πρακτική της Πολιτείας σε επίπεδο θεσμικού πλαισίου εξακολουθεί να μην αποσαφηνίζει την εξουσία του διευθυντή και να τον απογυμνώνει από τις αποφασιστικές αρμοδιότητες, που θα τον βοηθούσαν να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του ρόλου του.

### ***Δυνατότητα συμμετοχής στη λήψη των αποφάσεων***

Από τα στοιχεία της έρευνας προκύπτει ότι τόσο οι διευθυντές (43,2%) όσο και οι καθηγητές (66,2%) αισθάνονται παραγκωνισμένοι στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων (βλ. παράρτημα Ι, πίνακα 14, δ/ντών /καθηγητών).

Η έννοια της απόφασης στο πλαίσιο της διοικητικής και οργανωτικής διάστασης εκλαμβάνεται ως μια ενσυνείδητη διοικητική πράξη που διατυπώνεται εγγράφως από το όργανο εκείνο που έχει δύναμη εξουσίας και απευθύνεται σε ιεραρχικά εξαρτημένα προς αυτό όργανα με τη μορφή εντολής, απαιτώντας την ακριβή εκτέλεσή της<sup>416</sup>.

Το αίσθημα που απορρέει από την περιορισμένη δυνατότητα συμμετοχής των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας στη λήψη των αποφάσεων θα πρέπει να εξεταστεί πολύ προσεχτικά, διότι η επιτυχία κάθε μεταρρυθμιστικής προσπάθειας στηρίζεται στην αποδοχή της βάσης που καλείται να την εφαρμόσει και όταν οι άμεσα ενδιαφερόμενοι αγνοούνται επιδεικτικά στη διαμόρφωση της, τότε η αποτυχία της κρίνεται αναπόφευκτη.

Η διασφάλιση της συναίνεσης λοιπόν αποτελεί την προϋπόθεση της επιτυχούς έκβασης κάθε μεταρρυθμιστικής προσπάθειας.

### ***Η ελευθερία έκφρασης στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων***

Οι καθηγητές σε ποσοστό 65,6% (βλ. παράρτημα Ι, πίνακα 15, καθηγητών) εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις τους στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων. Αν στο

<sup>415</sup> Φαναριώτη, Π. (1999), Δημόσια Διοίκηση, Αποκέντρωση και Αυτοδιοίκηση, Εκδ. Σταμούλη, Αθήνα, σελ. 215-216.

<sup>416</sup> Μακρυδημήτρη, Α. (1998) «Θεωρία των Αποφάσεων», Αθήνα.

ποσοστό αυτό εμπεριέχεται μεγάλος βαθμός ειλικρίνειας και όχι απλά το στοιχείο του δεοντολογικού χαρακτήρα των απαντήσεων ενός ερωτηματολογίου, τότε μπορούμε να μιλάμε για τη δημιουργία ευνοϊκού κλίματος εργασίας, για την οποία υπεύθυνος είναι ο διευθυντής του σχολείου.

### ***Ενδιαφέρον από καθηγητές για ανάληψη διοικητικών αρμοδιοτήτων στο μέλλον***

Η συντριπτική πλειοψηφία των καθηγητών το 74,1% (βλ. παράρτημα Ι, πίνακα 16, καθηγητών) δεν ενδιαφέρεται καθόλου για την ανάληψη διοικητικών καθηκόντων στο μέλλον.

Η μεγάλη απροθυμία από πλευράς εκπαιδευτικού σώματος στην ανάληψη διοικητικών καθηκόντων θα πρέπει να προβληματίσει ιδιαίτερα την εκπαιδευτική κοινότητα και να αναζητήσει τους λόγους αυτής της άρνησης.

Ως πιθανοί λόγοι κατά τη γνώμη μας μπορούν να αναφερθούν η επικρατούσα απαξία και απομυθοποίηση της αίγλης των θεσμών και των προσώπων ως αποτέλεσμα της εξισωτικής αντίληψης που επικρατεί στην εποχή μας, η έλλειψη υλικών κινήτρων, ο εφησυχασμός του νεοεισερχόμενου προσωπικού και η απόρριψη κάθε μορφής επιπρόσθετης απασχόλησης.

### ***Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ως υποκίνηση των εκπαιδευτικών μέσω του συστήματος αναγνώρισης και ανταμοιβής***

Η αξιολόγηση της σχολικής εκπαίδευσης τα τελευταία χρόνια παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον και ένταση όχι μόνο στη χώρα μας αλλά και διεθνώς. Οι στόχοι και το περιεχόμενο της αξιολόγησης στη διεθνή βιβλιογραφία δεν ορίζονται με ενιαίο τρόπο<sup>417</sup>.

Παρά λοιπόν τις όποιες διαφορές, αποτελεί κοινή πεποίθηση μεταξύ των αναλυτών και υπεύθυνων της εκπαιδευτικής πολιτικής, ότι η αξιολόγηση της εκπαίδευσης πρέπει :

- να συμβάλλει στη διεύρυνση της γνώσης για το επιτελούμενο εκπαιδευτικό έργο σε κάθε σχολική μονάδα,
- να προωθεί διαδικασίες ανάπτυξης των σχολείων και να ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο,
- να υποστηρίζει τη λήψη ορθολογικών αποφάσεων και
- να λειτουργεί ως μοχλός βελτίωσης ή αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος<sup>418</sup>.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ως παράγοντας υποκίνησης των εκπαιδευτικών στηριζόμενη στους μηχανισμούς ανταμοιβής και αναγνώρισης κρίνεται απ' τον εκπαιδευτικό κόσμο πολύ σημαντική. Το 71,6% των διευθυντών (βλ. παράρτημα Ι, πίνακα 15α) και το 49,8% των καθηγητών (επίσης παράρτημα Ι, πίνακα 17α) επιβεβαιώνουν τη μεγάλη σπουδαιότητα της αξιολόγησης ως μορφή υποκίνησης, η οποία βρίσκεται σε αιτιολογική σχέση ανάμεσα στην προσπάθεια που καταβάλλεται,

<sup>417</sup> (Murphy & Torrance 1987, Simons 1987, Norris 1990) σε Πειραματικό Πρόγραμμα: Εσωτερική Αξιολόγηση & Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα, Επιμέλεια-Εισαγωγή: Ιωσήφ Σολομών, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Αξιολόγησης, (1999) ΕΠΕΑΕΚ, Αθήνα, σελ. 15.

<sup>418</sup> ό.π.



στην εκτέλεση που επιτυγχάνεται και στην ανταμοιβή που σχετίζεται με την εκτέλεση<sup>419</sup>.

### ***Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ως διορθωτική λειτουργία***

Η αξιολόγηση ως μοχλός βελτίωσης ή ως διορθωτική λειτουργία των εκπαιδευτικών πρακτικών και του εκπαιδευτικού συστήματος κρίνεται από τους συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικούς ως πολύ σημαντική (βλ. παράρτημα Ι, διευθυντές: 52,3%, πίνακας 15β, καθηγητές: 44,8%, πίνακας 17β, παράρτημα Ι). Επίσης το 36,3% των εκπαιδευτικών, (πίνακας 17β) ποσοστό ιδιαίτερα μεγάλο θεωρεί μέτρια σημαντική την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ως διορθωτική λειτουργία.

Η ωρίμανση της ιδέας της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος εμφανίζεται σημαντικά ενισχυμένη στη συνείδηση του εκπαιδευτικού σώματος παρά τις κατά καιρούς αντιδράσεις και τις έντονα συντεχνιακές αντιπαραθέσεις.

### ***Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ως μορφή καταπίεσης και τιμωρίας των εκπαιδευτικών***

Επίσης η διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ως μηχανισμός καταπίεσης και τιμωρίας θεωρείται ελάχιστα σημαντική τόσο από τους διευθυντές (ποσοστό 71,6%) όσο και τους καθηγητές (ποσοστό 57,7%), εδραιώνοντας τη θέση της αξιολόγησης στην ελληνική εκπαίδευση (βλ. Παράρτημα Ι).

### ***Φορείς διενέργειας της αξιολόγησης***

Η ερώτηση αναφέρεται στους φορείς που διενεργούν την αξιολόγηση και ζητά από τους ερωτώμενους να επιλέξουν μέχρι δύο φορείς, από τους οποίους επιθυμούν να αξιολογηθούν.

Η συχνότερη επιλογή όπως φαίνεται και στο παράρτημα Ι (πίνακας 18 καθηγητών) με ποσοστό 28,5% επιθυμεί την αυτοαξιολόγηση, το 26,5% επιθυμεί να αξιολογείται από το διευθυντή του σχολείου, το 20% από το σχολικό σύμβουλο, το 16,6% από το σύλλογο των διδασκόντων και τέλος το 8,4% επιθυμεί να αξιολογείται από άλλο φορέα.

Αντίθετα οι διευθυντές των σχολείων στην ίδια ερώτηση από ποιους φορείς θα πρέπει να γίνεται η αξιολόγηση επιλέγουν με ιδιαίτερα υψηλό ποσοστό 40,4% το διευθυντή του σχολείου ως φορέα αξιολόγησης και έπεται στις προτιμήσεις τους ο σχολικός σύμβουλος με ποσοστό 23,5%, ο ίδιος ο εκπαιδευτικός ποσοστό 15,7%, ο σύλλογος διδασκόντων ποσοστό 13,9% και τέλος άλλος φορέας αξιολόγησης ποσοστό 6,6% (βλ. παράρτημα Ι, πίνακας 16, δ/ντών).

Στην ερώτηση για την αξιολόγηση, μια από τις πέντε επιλογές, αναφερόταν «σε άλλο φορέα αξιολόγησης και συγκεκριμένα σε ποιον», έτσι οι ερωτώμενοι που επέλεξαν τη συγκεκριμένη απάντηση αναφέρουν στα ληφθέντα ερωτηματολόγια αναλυτικά τους φορείς αξιολόγησης της αρεσκείας τους. Παραθέτουμε αρκετές από τις απαντήσεις τους αυτούσιες.

Απαντήσεις από το χώρο των διευθυντών: «από Ειδική Επιτροπή Αξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας», «από το Δεκαπενταμελές, το Σύλλογο Διδασκόντων, το Διευθυντή Σχολείου και τη Διεύθυνση Εκπαίδευσης», «από ειδικό αξιολογητή ειδικότητας», «Συνδυαστικά από ειδικούς, μετά από σχετική επιμόρφωση

<sup>419</sup> West-Burnham, J., (1990). «Education Management for the 1990s» Essex: Longman, p. 84-85.

επιμορφωτών και επιμορφούμενων», «από μαθητές», «από το Σύλλογο Γονέων», «από ομάδα αξιολογητών».

Απαντήσεις προερχόμενες από τους καθηγητές: «από ειδικό φορέα κατάλληλα καταρτισμένο με κύριο στόχο τη συνολική αξιολόγηση της απόδοσης του τμήματος με τράπεζα θεμάτων, που θα απαντώνται ανώνυμα», «από συναδέλφους της ίδιας ειδικότητας και Σχολικό Σύμβουλο», «από εκπαιδευτικούς που εξακολουθούν να εργάζονται σε σχολεία και διαθέτουν εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές ανησυχίες και ευαισθησίες καθώς και την απαιτούμενη ενημέρωση σε νέα δεδομένα της επιστήμης», «από το Διευθυντή σε συνεργασία με αξιολογους και ακέραιους αλλά και πολιτικά ανεξάρτητους συμβούλους», «από το σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων», «από Ανεξάρτητη Αρχή», «από επιτροπή συγκροτούμενη από το Σχολικό Σύμβουλο, το Διευθυντή του εκπαιδευτικού και εκλεγμένο εκπρόσωπο του συλλόγου διδασκόντων», «από μαθητές», «από Γονείς και μαθητές» και «από ομάδα με υποστηρικτικό, επιμορφωτικό και ερευνητικό χαρακτήρα».

Αξίζει να σημειωθεί ότι το ποσοστό των καθηγητών που επιθυμούν να αξιολογηθούν από τους μαθητές τους ανέρχεται στο 5,5% σύμφωνα με τα στοιχεία που προέκυψαν από την επεξεργασία των απαντήσεων των καθηγητών που συμμετείχαν στην έρευνά μας. Σχολιάζοντας το ποσοστό αυτό, το οποίο κατά τη γνώμη μας θεωρείται ιδιαίτερα χαμηλό, δεν μπορούμε παρά να οδηγηθούμε στην κοινή διαπίστωση ότι ο Έλληνας εκπαιδευτικός αρνείται πεισματικά τη λήψη ανατροφοδότησης της δουλειάς του, αγνοώντας και παραβλέποντας τον άμεσο και βασικό αποδέκτη της εργασίας του, τον μαθητή.

Οι ευθύνες εύκολα μπορούν να αναζητηθούν «ένθεν κακείθεν», είτε διότι δεν του ζητήθηκε ποτέ, είτε διότι δεν διδάχθηκε το πως θα λαμβάνει την ανατροφοδότηση από την εργασία του, παρόλα αυτά ο σημερινός εκπαιδευτικός οφείλει να γίνει αποτελεσματικός στην εργασία του, προκειμένου να αντιμετωπίσει τις απειλητικές προκλήσεις της σημερινής οικονομίας της γνώσης, των καινοτομιών και της αγοράς ιδεών<sup>420</sup>.

### **Αξιολόγηση των αξιολογητών των εκπαιδευτικών**

Η συντριπτική πλειοψηφία των αξιολογούμενων σε ποσοστό 96% (βλ. παράρτημα I, πίνακα 17, δ/ντών & πίνακα 19, καθηγητών), συμφωνεί με την αξιολόγηση της απόδοσης των δικών τους αξιολογητών, πιστεύοντας ίσως ότι κατά αυτόν τον τρόπο διασφαλίζονται απέναντι στους κινδύνους των αυθαιρέτων κρίσεων.

### **Το ενδιαφέρον του Διευθυντή για την πραγματοποίηση των στόχων του σχολείου**

Ο διευθυντής του σχολείου ως υπεύθυνος από το νόμο για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων και των εγκυκλίων, οφείλει να πραγματώνει τους στόχους του σχολείου του.

Η συντριπτική πλειοψηφία διευθυντών και καθηγητών περίπου το 95% (βλ. παράρτημα I, πίνακα 18α δ/ντών & πίνακα 20α καθηγητών αντίστοιχα), που συμμετείχε στην έρευνα απάντησε ότι ο διευθυντής θα πρέπει πρωτίστως να ενδιαφέρεται για την πραγμάτωση των στόχων του σχολείου.

<sup>420</sup> Μπουραντά, Δ. (2005) «Ηγεσία, ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας», εκδόσεις Κριτική, Αθήνα, σελ. 70.

***Το ενδιαφέρον του Διευθυντή για την ικανοποίηση των αναγκών και την αντιμετώπιση προσωπικών προβλημάτων του εκπ/κού προσωπικού.***

Το 52,3% των διευθυντών (βλ. πίνακα 18β δ/ντών) πιστεύει ότι θα πρέπει οι ίδιοι να ενδιαφέρονται αρκετά για την ικανοποίηση των αναγκών και την αντιμετώπιση προσωπικών προβλημάτων του εκπαιδευτικού τους προσωπικού, διότι η εξασφάλιση της αρμονικής συνεργασίας και η διατήρηση υγιούς εργασιακού κλίματος αποτελούν προϋπόθεση για την ομαλή και αποδοτική λειτουργία του σχολείου. Οι γνώσεις ψυχολογίας επομένως του ατόμου και των ομάδων από πλευράς διευθυντών καθίστανται απαραίτητο εργαλείο στη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού και οι παρεμβάσεις της ηγεσίας του Υπουργείου στην προετοιμασία των στελεχών εκπαίδευσης κρίνονται άμεσες.

Οι απόψεις των καθηγητών για το αν ο διευθυντής θα πρέπει να ενδιαφέρεται για την ικανοποίηση και αντιμετώπιση των αναγκών του εκπαιδευτικού προσωπικού, συγκλίνουν προς την κατεύθυνση ότι θα πρέπει να ενδιαφέρεται αρκετά (ποσοστό 45,7%, παράρτημα Ι, πίνακα 20β).

***Αποψη για τις αρμοδιότητες του Διευθυντή***

Με βάση το νόμο - πλαίσιο 1566/1985, όπως έχουμε αναφέρει ο διευθυντής του σχολείου αποτελεί κυρίως ένα αμιγώς εκτελεστικό όργανο, χωρίς αποφασιστικές αρμοδιότητες και με ελάχιστη διακριτική ευχέρεια.

Ένα μεγάλο μέρος του χρόνου του περίπου το 70% το αναλώνει στο γραφείο του, επικοινωνώντας εγγράφως με τους δάμους όσον αφορά την οικονομική διαχείριση και με τους ανωτέρους του. Αυτό λειτουργεί σε βάρος της επικοινωνίας που πρέπει να έχει με τους λοιπούς συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας το διδακτικό προσωπικό και τους μαθητές.

Από τα ευρήματα της έρευνάς μας διαπιστώνουμε μια διάσταση απόψεων καθηγητών και διευθυντών ως προς τις αρμοδιότητες του διευθυντή.

Αναλυτικότερα το 70% των καθηγητών (παράρτημα Ι, πίνακας 21) πιστεύουν ότι οι αρμοδιότητες του διευθυντή είναι αρκετές και δεν χρειάζεται να διευρυνθούν, ενώ αντίθετα οι διευθυντές σε ποσοστό αρκετά υψηλό 56,8% (παράρτημα Ι, πίνακας 19), πιστεύουν ότι πρέπει να διευρυνθούν.

Η διάσταση αυτή πιθανόν να σχετίζεται με τον τρόπο άσκησης της διοίκησης και τα επίπεδα συνεργασίας του ανθρώπινου παράγοντα.

***Τρόπος συνεργασίας μεταξύ διευθυντών και διδακτικού προσωπικού***

Η επιτυχής άσκηση των καθηκόντων ενός διευθυντή εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό απ' τον τρόπο αντιμετώπισης του ανθρώπινου παράγοντα (διδακτικού, διοικητικού και μαθητικού δυναμικού) καθώς και από την εξασφάλιση της μεγαλύτερης δυνατής αξιοποίησής τους.

Η συνεργασία μεταξύ των δύο βασικών συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας σύμφωνα πάντα με τα στοιχεία της έρευνας θεωρείται αγαστή.

Το 92% των διευθυντών (παράρτημα Ι, πίνακας 20α) και το 89,3% των καθηγητών (ομοίως, παράρτημα Ι, πίνακας 22α) θεωρούν τη συνεργασία τους πολύ καλή, ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό της τάξης του 8,5% δηλώνει ότι η συνεργασία τους είναι μέτρια.

Η πρώτη εντύπωση των εν λόγω ποσοστών χαροποιεί τον ερευνητή ότι η σχολική κοινότητα έχει εκπληρώσει το στόχο της δημιουργίας του κατάλληλου εργασιακού κλίματος και δρέπει τους καρπούς του, αλλά από την άλλη πλευρά δεν πρέπει να λησμονούμε τους κινδύνους που εμπεριέχει η έρευνα με ερωτηματολόγιο και την τάση των ερωτώμενων να δίνουν απαντήσεις δεοντολογικού περιεχομένου, αποκρύπτοντας την πραγματικότητα.

### ***Τρόπος συνεργασίας Διευθυντών – Καθηγητών με μαθητές.***

Ο σκοπός κάθε σχολείου και όλων όσων εργάζονται σε αυτό, είναι αφενός η μετάδοση γνώσεων και αφετέρου η συμβολή τους στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών.

Η κατανόηση του παιδικού ψυχισμού, ο σεβασμός στην προσωπικότητα του μαθητή, το ειλικρινές ενδιαφέρον, η προσπάθεια επικοινωνίας, η ικανότητα ελιγμών, η δίκαιη αντιμετώπιση και οι παιδαγωγικές γνώσεις, αποτελούν μερικά από τα όπλα της φαρέτρας των διευθυντών και των καθηγητών στη δύσκολη αποστολή τους.

Η εικόνα που αντλούμε από τα ποσοστά της έρευνας 93,2% για τους διευθυντές (πίνακας 20β ) και 82% για τους καθηγητές (πίνακας 22γ), υποδηλώνει άριστες σχέσεις στον τρόπο συνεργασίας τους με τους μαθητές.

Η αριστοποίηση των σχέσεων μέσα σε κάθε σχολική κοινότητα αποτελεί το ευκαίιο, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι παραβλέπουμε το στοιχείο της ωραιοποίησης που ενυπάρχει σε τέτοιου είδους κρίσεις.

### ***Τρόπος συνεργασίας Διευθυντών – Καθηγητών με γονείς.***

Το σχολείο ως κοινωνικός οργανισμός δεν πρέπει να περιορίσει τη δραστηριότητά του μέσα στο εσωτερικό του περιβάλλον, αλλά να επεκτείνει την ενεργό συμμετοχή του και στον κοινωνικό περίγυρο και ιδιαίτερα στην οικογένεια, με την οποία οφείλει από κοινού να προετοιμάσει τα παιδιά για τη ζωή.

Η αρμονική συνεργασία σχολείου και οικογένειας εξαρτάται κατά μείζονα λόγο από την ικανότητα του διευθυντή.

Από τους συμμετέχοντες στην έρευνα διευθυντές το 76,1% ισχυρίζεται ότι η συνεργασία τους με τους γονείς είναι πολύ καλή, το 22,7% τη χαρακτηρίζει μέτρια και παντελώς απύσχα είναι η κακή συνεργασία των διευθυντών με τους γονείς (βλ. παράρτημα Ι, πίνακας 20γ).

Το ίδιο παρατηρείται και στον τρόπο συνεργασίας των καθηγητών με τους γονείς, το 55,8% κρίνει τη συνεργασία τους πολύ καλή, το 35,6% μέτρια και το 5% κακή.(ομοίως παράρτημα Ι, πίνακας 22δ).

### ***Τρόπος συνεργασίας Διευθυντών – Καθηγητών με φορείς Ο.Τ.Α.***

Το σχολείο ενταγμένο μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον, πέρα από τη βασική του αποστολή για μάθηση, θα πρέπει να αναπτύξει όλη εκείνη τη δραστηριότητα για τη δημιουργία και διατήρηση καλών σχέσεων με εξωσχολικές κοινωνικές ομάδες και ιδιαίτερα με τις τοπικές μονάδες. Σκοπός αυτής της συνεργασίας θα είναι η επίλυση

ορισμένων προβλημάτων του σχολείου, η δημιουργία κινήτρων για την υποκίνηση των μαθητών και η προσφορά εμπειριών.

Απ' τα στοιχεία της έρευνας προκύπτει ότι το 65,9% των διευθυντών έχει πολύ καλή συνεργασία με τους φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης, το 30,7% μέτρια και το 2,3% κακή (Βλ. παράρτημα I, πίνακας 20δ). Αντίθετα το 46,1% των καθηγητών θεωρεί τη συνεργασία του με τους φορείς Ο.Τ.Α. μέτρια, το 21,1% πολύ καλή και το 18,3% κακή (ομοίως. παράρτημα I, πίνακας 22ε).

Η ποιότητα των σχέσεων του σχολείου με τον κοινωνικό του περίγυρο καθορίζει σημαντικά το επίπεδο διαμόρφωσης των μαθητών σε υπεύθυνους πολίτες, με αποτέλεσμα οι ευθύνες των εμπλεκόμενων μερών να είναι πολύ μεγάλες.

### ***Ο ρόλος του Διευθυντή μέσα στη σχολική μονάδα.***

Η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντών και καθηγητών περίπου το 73,5% (βλ. παράρτημα I, πίνακα 21 δ/ντών και πίνακα 23 καθηγητών αντίστοιχα) θεωρεί το ρόλο του διευθυντή μέσα στη σχολική μονάδα καθαρά συντονιστικό χωρίς ουσιαστικές αρμοδιότητες.

Επίσης πρέπει να σημειωθεί ότι ένα ποσοστό της τάξης του 11% καθηγητών και διευθυντών, οι οποίοι ανήκουν ηλικιακά από 55-65 ετών, θεωρούν το ρόλο του διευθυντή μέσα στη σχολική μονάδα ηγετικό. Ο χαρακτηρισμός του ρόλου του διευθυντή ως ηγετικός απηχεί μια διαφορετική αντίληψη και νοοτροπία των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας απέναντι στην εξισωτική λογική της καταρράκωσης των θεσμών και των αξιών, αποπνέει το ρομαντισμό μιας εποχής, που έφυγε «ανεπιστρεπτί» κατά την οποία ο εκπαιδευτικός ποιούσε ήθος ανθρώπων και εργαζόταν για την προάσπιση των ιδανικών του.

### ***Η σχέση της θητείας των τεσσάρων ετών του διευθυντή με την τέλεση παραγωγικής εργασίας.***

Οι απόψεις διευθυντών και καθηγητών με ποσοστό 61,5% συνηγορούν υπέρ της άποψης ότι η θητεία των τεσσάρων ετών στη θέση του διευθυντή, δεν αποτελεί μικρό χρονικό διάστημα για παραγωγική εργασία, ενώ το 30,7% των διευθυντών καθώς και το 24,3% των καθηγητών (βλ. παράρτημα I, πίνακα 22, δ/ντών & πίνακα 24, καθηγητών) πιστεύουν ότι τα τέσσερα έτη δεν επαρκούν για την ολοκλήρωση παραγωγικής εργασίας.

Από τα ανωτέρω προκύπτει σαφώς ότι η βούληση του εκπαιδευτικού σώματος τάσσεται κατά της διάρκειας και της συνέχειας της θέσης του διευθυντή, στοιχείο που πρέπει να εκτιμηθεί δεόντως απ' τους αρμόδιους, δεδομένου ότι το στοιχείο της διάρκειας στο χώρο της διεύθυνσης αποτελεί την αναγκαία προϋπόθεση για την επιτυχή ολοκλήρωση των καθηκόντων της.

### ***Κριτήρια Επιλογής Στελεχών Εκπαίδευσης.***

Ο τρόπος ανάδειξης της διοικητικής ιεραρχίας και η θέσπιση αυστηρά αξιοκρατικών κριτηρίων<sup>421</sup> παραμένει το ζητούμενο όχι μόνο στον τομέα της εκπαίδευσης αλλά και κάθε διοικητικής μεταρρύθμισης.

---

<sup>421</sup> Σαϊτή, Άννα (2003) «Ο θεσμός του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης και η διοικητική αποκέντρωση στην εκπαίδευση: θεσμοί σε κρίση», Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 132, σελ. 83.

Από την έρευνά μας προκύπτει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντών και καθηγητών με ποσοστά 48,8% και 45,9% αντίστοιχα (βλ. πίνακα 23 & 25 αντίστοιχα, παράρτημα Ι) θεωρούν ότι η επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης θα πρέπει να στηρίζεται στην αξιοκρατική επιλογή των ικανότερων υπαλλήλων. Η γνώμη του συλλόγου των διδασκόντων με ποσοστό 19,5% για τους διευθυντές και 22,4% για τους καθηγητές (βλ. ο.π.), θεωρείται το δεύτερο κατά σειρά κριτήριο στη διαδικασία επιλογής των στελεχών εκπαίδευσης. Οι τίτλοι σπουδών σε θέματα διοίκησης με ποσοστό 14,7% για τους καθηγητές και 11,6% για τους διευθυντές (βλ. ο.π.), συνιστούν το τρίτο κριτήριο στις προτιμήσεις των ερωτωμένων.

Εδώ παρατηρούμε ένα οξύμωρο κατά γνώμη μας φαινόμενο σχετικά με τους τίτλους σπουδών σε θέματα διοίκησης που πρέπει να κατέχουν οι άμεσα εμπλεκόμενοι με την άσκηση διοίκησης, όπως είναι οι διευθυντές. Το παράδοξο είναι οι καθηγητές να δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στην διοικητική κατάρτιση και επιμόρφωση των διευθυντών απ' ό,τι οι άμεσα ενδιαφερόμενοι. Φαίνεται λοιπόν ότι η τριβή των διευθυντών με την καθημερινότητα της διοίκησης, τους απαλλάσσει από τον «περιττό» όγκο των πορισμάτων της διοικητικής επιστήμης.

Συνεχίζοντας με τον σχολιασμό των απαντήσεων, το κριτήριο της αρχαιότητας στην επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης με ποσοστό 11% έχει παρέλθει όχι μόνο νομοθετικά, αλλά και στις συνειδήσεις διευθυντών και καθηγητών.

Τελευταίο κατά σειρά προτίμησης κριτήριο για την επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης αποτελεί το σύστημα προαγωγών με εξετάσεις με ποσοστό 7,3% για τους διευθυντές και 6,8% για τους καθηγητές (βλ. πίνακα 23 και 25 αντίστοιχα, παράρτημα Ι). Προβληματισμό δημιουργεί η φοβία του εκπαιδευτικού κόσμου απέναντι σ' ένα προαγωγικό σύστημα με εξετάσεις μέσα από το οποίο μπορούν να προέλθουν αρκετά ικανά στελέχη, διασφαλίζοντας ταυτόχρονα και το κριτήριο της αξιοκρατίας.

### ***Κίνητρα επιλογής της θέσης του Διευθυντή.***

Ως κίνητρα μπορούν να θεωρηθούν οι παράγοντες υποκίνησης που ωθούν τους ανθρώπους να επιλέγουν μία εργασία και να την πραγματοποιούν με τον πιο αποδοτικό τρόπο<sup>422</sup>. Οι θεωρητικοί της υποκίνησης Maslow, A. και Herzberg, F. κατέβαλαν μεγάλη προσπάθεια στην κατανόηση της σχέσης μεταξύ υποκίνησης του ανθρώπου και της φύσης των αναγκών του. Έχουν υιοθετηθεί τρεις μεγάλες κατηγορίες αναγκών: οι οικονομικές (μισθός, ασφάλεια), οι κοινωνικές (σχέσεις, συμμετοχή στην εργασία) και οι προσωπικές ανάγκες για ανάπτυξη και ικανοποίηση<sup>423</sup>.

Τα κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς στην κάλυψη της θέσης του διευθυντή, όπως προκύπτει μέσα από τις απαντήσεις τους μπορούν να εντοπιστούν μέσα σ' αυτές τις κατηγορίες.

Η πλειονότητα των διευθυντών ποσοστό 52% (βλ. πίνακα 24 Δ/ντών, παράρτημα Ι) καταθέτει ότι το βασικότερο κίνητρο για την κάλυψη της θέσης του διευθυντή ήταν η διάθεση συνεισφοράς στο σχολείο. Η αγάπη για τα παιδιά αναφέρεται ως σημαντικό κίνητρο για την κάλυψη της θέσης του διευθυντή με ποσοστό 31,8% (βλ. ό.π.). Το κύρος της θέσης ή διαφορετικά η κοινωνική καταξίωση που συνεπάγεται η θέση του διευθυντή πολύ μικρή θέση καταλαμβάνει στις αντιλήψεις και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών 7,8% (βλ. ό.π.) εξαιτίας της συρρίκνωσης των αξιών και των ισοπεδωτικών τάσεων των ημερών μας.

<sup>422</sup> Ζαβλανό, Μ. (1987) «Οργάνωση και Διοίκηση», τόμος Β', εκδόσεις Ίων, Αθήνα, σελ. 22-25.

<sup>423</sup> West – Burnham, J. ό.π., σελ. 82-85.

Το 3,9% των διευθυντών θεωρεί ότι οικονομική ανταμοιβή για την κάλυψη της εν λόγω θέσης λειτουργεί περισσότερο ως αντικίνητρο παρά ως κίνητρο που θα τους ωθούσε στη διεκδίκηση αυτής της θέσης, αν και είναι γνωστό ότι η μισθολογική αναβάθμιση της θα την έκανε ελκυστικότερη και αποτελεσματικότερη.

***Η συνεργασία εκπαιδευτικών και Διευθύνσεων / Γραφείων Δ/θμιας Εκπαίδευσης για την καλύτερη επίλυση των προβλημάτων κατά την άσκηση της διοίκησης και της εκπαιδευτικής διαδικασίας.***

Η πολιτική της διοικητικής αποκέντρωσης που εφαρμόστηκε τις τελευταίες δεκαετίες δεν συνδυάστηκε με την αντίστοιχη μεταφορά σημαντικών αρμοδιοτήτων από το κέντρο προς τις Περιφερειακές Διευθύνσεις, με αποτέλεσμα ο βαθμός της διοικητικής αποκέντρωσης στην εκπαίδευση να εξαρτάται από τη βούληση του ιεραρχικά υπερκείμενου προσώπου και να ενισχύει τον «υπουργοκεντρικό» χαρακτήρα της ελληνικής εκπαίδευσης μιας και όλες σχεδόν οι αποφάσεις για σημαντικά και ασήμαντα εκπαιδευτικά θέματα λαμβάνονται στην κορυφή της ιεραρχικής πυραμίδας<sup>424</sup>.

Μέσα λοιπόν σε αυτή τη λογική το εκπαιδευτικό σώμα καλείται να επιλέξει αν η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των Διευθύνσεων – Γραφείων της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, συμβάλλει στην καλύτερη επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν κατά την άσκηση της διοίκησης και της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Το 45,5% των διευθυντών δέχεται ότι η συνεργασία εκπαιδευτικών και διευθύνσεων / γραφείων συμβάλλει πολύ στην καλύτερη επίλυση των προβλημάτων, ενώ το 34,1% συμβάλλει μέτρια και το 13,6% συμβάλλει ελάχιστα.

Προς αυτή την κατεύθυνση κινούνται και οι απόψεις των καθηγητών με ελάχιστη διαφοροποίηση (βλ. παράρτημα Ι, πίνακες 25α δ/ντών & 26 α καθηγητών).

***Η συνεργασία Διευθυντή – εκπαιδευτικών –μαθητών και γονέων για την καλύτερη επίλυση των προβλημάτων.***

Η συντριπτική πλειοψηφία διευθυντών και καθηγητών, ποσοστό 86,5% (βλ. παράρτημα Ι, πίνακες 25β & 26β αντίστοιχα), πιστεύει ότι η συνεργασία όλων των ενδιαφερομένων μερών της εκπαιδευτικής διαδικασίας συμβάλλει πολύ στην καλύτερη διευθέτηση των προβλημάτων που ενσκήπτουν κατά την άσκηση της διοίκησης.

***Εκχώρηση αποφασιστικών αρμοδιοτήτων στη διεύθυνση της σχολικής μονάδας για την καλύτερη επίλυση των προβλημάτων.***

Το 48,9% των διευθυντών τάσσεται υπέρ της εκχώρησης αποφασιστικών αρμοδιοτήτων στο διευθυντή για την καλύτερη επίλυση των προβλημάτων, το 33% ποσοστό ιδιαίτερα υψηλό πιστεύει ότι η εκχώρηση αρμοδιοτήτων θα συμβάλλει μέτρια στην καλύτερη δυνατή αντιμετώπιση των προβλημάτων και το 12,5% θα συμβάλλει ελάχιστα (βλ. παράρτημα Ι, πίνακας 25γ).

Τις ίδιες απόψεις υιοθετούν και οι καθηγητές ως προς την εκχώρηση αρμοδιοτήτων στο διευθυντή της σχολικής μονάδας.

---

<sup>424</sup> Σαματάς, Μ. (1995), «Ο Ελληνικός Εκπαιδευτικός Γραφειοκρατισμός» στο βιβλίο των Καζαμιά Α. και Κασσωτάκη Μ. : Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού, εκδ. Σείριος, Αθήνα, σσ. 120-149.

Έντονο προβληματισμό προκαλούν τα ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά 33% των διευθυντών και 37,2% των καθηγητών (πίνακες 25γ δ/ντών & 26γ καθηγητών, παράρτημα Ι), οι οποίοι πιστεύουν ότι η εκχώρηση αποφασιστικών αρμοδιοτήτων στους διευθυντές των σχολικών μονάδων, συμβάλλει μέτρια στην καλύτερη επίλυση προβλημάτων.

Παρατηρούμε λοιπόν μια έλλειψη εμπιστοσύνης, μια αμφισβήτηση στις ικανότητες χειρισμού του ανθρώπινου δυναμικού από τους διευθυντές, που πρέπει να προβληματίσει όλους μας και να οδηγήσει σε παρεμβατικές αποφάσεις που θα ενισχύουν τις δεξιότητες των διευθυντών και θα τις υποστηρίζουν επαγγελματικά.

### ***Οι μόνιμες ομάδες εργασίας ως μορφή συνεργασίας για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.***

Η ομάδα είναι ένα σύνολο ανθρώπων με κοινούς στόχους, οι οποίοι διεκπεραιώνουν αποδοτικά τις εργασίες που αναλαμβάνουν. Αποδοτικά σημαίνει ότι η ποιότητα της διεκπεραίωσης είναι η βέλτιστη δυνατή στο διαθέσιμο χρόνο και ότι η συνεισφορά καθενός μέλους είναι η ποιοτικότερη δυνατή<sup>425</sup>.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι διαδικασίες ενός οργανισμού, όπως το σχολείο είναι δύσκολο να επιτηρούνται από έναν μόνο άνθρωπο, η προσέγγιση της ομαδικής εργασίας αναδεικνύεται ως η προσφορότερη μέθοδος ελέγχου και επίλυσης των προβλημάτων που ανακύπτουν<sup>426</sup>.

Μια ομάδα μπορεί να χειριστεί μεγαλύτερο αριθμό και εύρος προβλημάτων, επιπλέον δε όταν ένα πρόβλημα εκτίθεται σε περισσότερους από έναν ανθρώπους καθίσταται δυνατή η προσέγγιση του θέματος από διαφορετικές οπτικές γωνίες.

Ακόμη η ικανοποίηση των μελών μιας ομάδας, λόγω της συμμετοχής τους στην επίλυση ενός προβλήματος δημιουργεί κλίμα εμπιστοσύνης μέσα στον οργανισμό και καθιστά την ομαδική εργασία έννοια πρωταρχικής σημασίας στη διοίκηση ολικής ποιότητας.

Το 59,3% των καθηγητών και το 53,4% των διευθυντών (βλ. παράρτημα Ι, πίνακες 27 & 26 αντίστοιχα) που συμμετείχε στην έρευνα θεωρούν τις μόνιμες ομάδες εργασίας με τη συμμετοχή όλων των ενδιαφερομένων ως την καλύτερη μορφή συνεργασίας για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Αναφορικά με τις προτεινόμενες συσκέψεις κάθε φορά που προκύπτει πρόβλημα τάσσεται το 26,2% των καθηγητών και το 19,3% των διευθυντών ως ενδεικνυόμενη μορφή συνεργασίας στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και τέλος με τις διμερείς επικοινωνίες του διευθυντή και των εμπλεκόμενων ως μορφή συνεργασίας συμφωνεί το 12,3% των καθηγητών και το 26,1% των διευθυντών.

### ***Η σπουδαιότητα της αλλαγής της σχολικής κουλτούρας στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.***

Όπως κάθε έθνος φέρει τη δικιά του γλώσσα, τις δικές του πολιτιστικές αξίες, την κουλτούρα του μ' άλλα λόγια, έτσι και κάθε οργανισμός φέρει τη δικιά του κουλτούρα.

Μιλώντας για σχολική κουλτούρα αναφερόμαστε στην οργανωτική κουλτούρα, η οποία περιλαμβάνει τις αξίες, τις πεποιθήσεις, τα πιστεύω και γενικότερα τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αισθάνονται και συμπεριφέρονται μέσα στον οργανισμό ή στο σχολείο.

<sup>425</sup> Everard, K.B. and Morris, G. (1999), «Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση», μετ. Κίκιζας, Δ., Ε.Α.Π., Πάτρα, σελ. 191.

<sup>426</sup> Στεφανάτο, Στ., (2000). «Ολική Ποιότητα», τόμος Β', Ε. Α. Π., Πάτρα, σελ.84.



Στοιχεία που επηρεάζουν την κουλτούρα ενός οργανισμού είναι το στυλ της διοίκησης, ο τρόπος λήψης των αποφάσεων, η επικοινωνία, ο βαθμός εμπιστοσύνης και υποστήριξης μεταξύ των ατόμων, η αντίδραση των ατόμων στις νέες ιδέες, ο τρόπος διευθέτησης των συγκρούσεων και των προσωπικών προβλημάτων, η συμμετοχή στη λειτουργία του οργανισμού και ο βαθμός δέσμευσης και παρακίνησης των ατόμων<sup>427</sup>.

Η εισαγωγή της ολικής ποιότητας στο σχολείο προϋποθέτει την αλλαγή της συμπεριφοράς των ατόμων, δηλαδή την αλλαγή της κουλτούρας τους.

Γνωρίζουμε ότι είναι αρκετά εύκολο να γίνουν αλλαγές στην τεχνολογία και τα συστήματα, ενώ εξαιρετικά δύσκολο είναι να αλλάξουν νοοτροπία τα άτομα σε σχέση με την εργασία τους, τον τρόπο που αντιλαμβάνονται το μάντζεμντ, τις αξίες τους και γενικότερα τη συμπεριφορά τους μέσα στον οργανισμό.

Η αλλαγή της κουλτούρας απαιτεί να σχεδιαστεί επιμελώς από τη διοίκηση, να κατανοηθεί η αναγκαιότητα της αλλαγής από τα άτομα, να γίνει προοδευτικά, ώστε να απορροφηθούν οι κραδασμοί από τις αντιστάσεις στην αλλαγή που πηγάζουν από την επικρατούσα διοικητική κουλτούρα<sup>428</sup> και τέλος να ακολουθήσει ο πειραματισμός με τις νέες τεχνικές<sup>429</sup>.

Η κουλτούρα της ολικής ποιότητας στηρίζεται στη συμπεριφορά των ατόμων, στο ομαδικό πνεύμα, στην ικανοποίηση των ατόμων από την εργασία τους, στη συνεργασία και την πλήρη συμμετοχή<sup>430</sup> των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στην αποδοχή των κινδύνων και πρωτίστως στην ικανοποίηση των προσδοκιών των αποδεκτών της που είναι οι μαθητές του σχολείου.

Τα στοιχεία της έρευνας επιβεβαιώνουν τη σπουδαιότητα της αλλαγής της σχολικής κουλτούρας στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντών και των καθηγητών, το 80,7% (βλ. παράρτημα Ι, πίνακας 27α και 28α αντίστοιχα) θεωρούν πολύ σημαντική την αλλαγή της σχολικής κουλτούρας στην προσπάθεια αναβάθμισης του εκπαιδευτικού έργου.

### ***Η σπουδαιότητα της συμμετοχής όλων των ενδιαφερομένων μερών σε διαρκή διάλογο για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.***

Η άμεση συνεργασία και ο συνεχής διάλογος βελτιώνει την επικοινωνία, η οποία αποτελεί τη βάση για την επιτυχία των οργανισμών ποιότητας και οικοδομεί την δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης. Όπως άλλωστε ισχυρίζεται και ο Peterson «αν θέλεις να έχεις ποιότητα σε μια βιώσιμη βάση, πρέπει να υπάρχει εμπιστοσύνη»<sup>431</sup>.

Με το διαρκή διάλογο βελτιώνεται η ποιότητα των πληροφοριών που χρειάζεται ο οργανισμός, αποφεύγονται οι διάφορες συγκρούσεις, τα άτομα μαθαίνουν να ακούνε και να δέχονται ανατροφοδότηση για το έργο τους, διασφαλίζεται με άλλα λόγια η βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Υπέρ του διαρκούς διαλόγου των ενδιαφερομένων μερών τάσσεται το 68,2% των διευθυντών και το 77,3% των καθηγητών, (βλ. παράρτημα Ι, πίνακες 27β & 28β αντίστοιχα), θεωρώντας τον διαρκή διάλογο πολύ σημαντικό στοιχείο στη διαδικασία

<sup>427</sup> Ζαβλανό, Μ. (2003) «Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση», εκδ. Σταμούλη, Αθήνα, σελ. 201.

<sup>428</sup> Μιχαλόπουλο, Ν.(1999) «Διοίκηση Ολικής Ποιότητας: όψεις ενός σύνθετου φαινομένου», Διοικητική Ενημέρωση, τ. 14, Μάιος, σελ. 18.

<sup>429</sup> ό.π., σελ. 203

<sup>430</sup> Juran, J. M. (1981), Management of Quality, 4<sup>th</sup> ed, Juran Institute Wilton, CT, pp.156-160

<sup>431</sup> Peterson, R. (1998), Trust for Quality, in The TQM Magazine, vol.10 Issue 6, σε Ψυχογιό, Αλ. (2001) «Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και Εμπιστοσύνη: Ο ρόλος των ηγετικών στελεχών στη δημιουργία κουλτούρας εμπιστοσύνης στις οργανώσεις», Διοικητική Ενημέρωση, τ. 19. Ιανουάριος, σελ. 64.

της βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου, ενώ το 17% κρίνει το διαρκή διάλογο μέτρια σημαντικό παράγοντα (βλ. ο.π.).

### ***Η σημαντικότητα της διαμόρφωσης συστημάτων αξιολόγησης και βελτίωσης δραστηριοτήτων στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου.***

Στο χώρο της εκπαίδευσης η μέτρηση της αποτελεσματικότητας με τη μέθοδο της συγκέντρωσης πληροφοριακών δεδομένων, έχει σα σκοπό την κατανόηση του τρόπου λειτουργίας των εκπαιδευτικών οργανισμών και «εξειδικεύεται» με την αποτίμηση ή την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των διαφόρων εκπαιδευτικών μεθόδων και των οργανωτικών διαδικασιών<sup>432</sup>.

Με την αξιολόγηση η εκπαιδευτική ηγεσία του σχολικού συστήματος συλλέγει πληροφορίες σχετικά με τους εκπαιδευτικούς, τη διδασκαλία και το ευρύτερο μαθησιακό περιβάλλον με σκοπό τη βελτίωσή τους.

Υπέρ της διαμόρφωσης συστημάτων αξιολόγησης των αποτελεσμάτων και βελτίωσης των δραστηριοτήτων τάσσονται διευθυντές και καθηγητές με ποσοστό 67% και 52% αντίστοιχα (βλ. παράρτημα Ι, πίνακες 27γ δ/ντών και 28γ καθηγητών).

Ενώ το 27,3% των διευθυντών και το 38,5% των καθηγητών (βλ. ό.π.) κρίνουν τη διαμόρφωση συστημάτων αξιολόγησης ως διαδικασία μέτρια σημαντική για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Η αξιολόγηση λοιπόν ως μέτρο μέτρησης της αποτελεσματικότητας βλέπουμε να ωριμάζει στη σκέψη του εκπαιδευτικού σώματος και να θεωρείται απαραίτητη στη διασφάλιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

### ***Η σπουδαιότητα της ενίσχυσης της ιεραρχίας και του ρόλου του Διευθυντή στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.***

Η έρευνα έδειξε ότι το 50% των διευθυντών πιστεύει στην ενίσχυση της ιεραρχικής δομής του σχολικού συστήματος και της θέσης του διευθυντή, το 33% θεωρεί μέτρια σημαντική την ενίσχυση της ιεραρχίας και το 13,6% ελάχιστα σημαντική (βλ. παράρτημα Ι, πίνακα 27δ, δ/ντών).

Διαφοροποίηση παρατηρείται στις απόψεις των καθηγητών, σχετικά με την ενίσχυση της ιεραρχίας και της θέσης του διευθυντή. Το 47% των καθηγητών (βλ. παράρτημα Ι, πίνακα 28δ, καθηγητών) θεωρεί μέτρια σημαντική την ενίσχυση της ιεραρχίας στην σχολική μονάδα και της θέσης του διευθυντή, δεδομένου ότι ο σημερινός διευθυντής στερείται αποφασιστικών αρμοδιοτήτων και παραμένει απλά σε ρόλο διεκπεραιωτή<sup>433</sup>. Ερωτήματα λοιπόν προκαλούνται ως προς τον τρόπο αντίληψης της εξουσίας εκ μέρους των διευθυντών και επικοινωνίας με τους υφισταμένους τους.

Οι τριβές που ενυπάρχουν στις μεταξύ τους σχέσεις δημιουργούν μεγάλη διστακτικότητα στους καθηγητές να αποδεχθούν ενίσχυση της θέσης του διευθυντή με παροχή αποφασιστικών αρμοδιοτήτων, γεγονός που πρέπει να προβληματίσει όλους μας και ειδικότερα τους διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής, δημιουργώντας τους κατάλληλους μηχανισμούς υποστήριξης, συνεργασίας και ειλικρινών προθέσεων.

<sup>432</sup> Φασούλη, Κ., (2001) «Η Ποιότητα στη Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού της Εκπαίδευσης: Κριτική Προσέγγιση στο Σύστημα Διοίκησης Ολικής Ποιότητας – Δ.Ο.Π.», Επιθεώρηση Επιστημονικών & Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τ. 4, σελ. 197.

<sup>433</sup> Μιχόπουλο, Αν. (1998), «Εκπαιδευτική Διοίκηση» τόμος Ι, Αθήνα, σελ. 11.

### **Η ύπαρξη προγραμμάτων εκπαίδευσης πάνω σε θέματα διοίκησης για τα στελέχη εκπαίδευσης.**

Η αντιμετώπιση των σύνθετων προβλημάτων της εκπαίδευσης, που προκαλούνται από την ραγδαία εξέλιξη των νέων τεχνολογιών και την έκρηξη της γνώσης, απαιτεί από τα στελέχη της ικανότητα για αποτελεσματική επικοινωνία και παρακίνηση του ανθρώπινου δυναμικού καθώς και ικανότητα λήψης ορθολογικών αποφάσεων<sup>434</sup>.

Η ικανότητα αποτελεσματικής επικοινωνίας και η ανάπτυξη δημιουργικής σκέψης δεν συνιστούν μόνο θέμα ταλέντου, αλλά το αποτέλεσμα της εκπαίδευσης, της διαρκούς επιμόρφωσης πάνω σε θέματα σχολικής διοίκησης και της εμπειρίας<sup>435</sup>.

Η ανάγκη ανάπτυξης των στελεχών εκπαίδευσης με σκοπό τον ποιοτικό μετασχηματισμό των ικανοτήτων τους (πνευματικό, συναισθηματικό και διοικητικό)<sup>436</sup> και κατ' επέκταση την «αριστοποίηση» του αποτελέσματος της διοίκησης, αποτελεί άμεση προτεραιότητα, ενόψει και του σκληρού ανταγωνισμού των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε επίπεδο παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Προς αυτή την κατεύθυνση προσανατολίζονται και οι απόψεις των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Έτσι το 95% των διευθυντών και των καθηγητών (βλ. παράρτημα I, πίνακες 28 δ/ντών & 29 καθηγητών), θεωρούν αναγκαία την ύπαρξη προγραμμάτων εκπαίδευσης πάνω σε θέματα διοίκησης όχι μόνον εκείνων που κατέχουν διευθυντικές θέσεις, αλλά και εκείνων που πρόκειται να αναλάβουν ηγετικές θέσεις στην εκπαίδευση.

## **2.2 Σημαντικές συσχετίσεις**

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο διασταύρωσης των μεταβλητών (χρήση πινάκων διπλής εισόδου) για την εξέταση ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ δύο μεταβλητών (εξαρτημένης/ανεξάρτητης). Αυτό που ελέγχουμε άμεσα με τη μέθοδο αυτή είναι ο βαθμός συσχέτισης δύο μεταβλητών. Η διασταύρωση των μεταβλητών επιτρέπει τη σύγκριση διαφορετικών ομάδων σχετικά με την τιμή που επιδεικνύουν στην εξαρτημένη μεταβλητή. Οι κατηγορίες καθορίζονται με βάση τις κατηγορίες της ανεξάρτητης μεταβλητής. Η τυχόν ύπαρξη διαφοράς στα ποσοστά των ομάδων αποτελεί δείκτη της ισχυρότητας της διμεταβλητής σύνδεσης.

Στην παρούσα ανάλυση ως ανεξάρτητες μεταβλητές θεωρήθηκαν το φύλο, η ηλικία, το σχολείο, η ειδικότητα, ο Νομός στον λειτουργεί το σχολείο, τα χρόνια υπηρεσίας των διευθυντών ως εκπαιδευτικός, οι άλλες σπουδές πέραν των βασικών, η παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων και η μετεκπαίδευση σε θέματα διοίκησης, η συγγραφική δραστηριότητα και η υπηρεσία σε Διεύθυνση, Γραφείο Β'θμιας.

Για να δούμε τη στατιστική σημαντικότητα των διμεταβλητών συσχετίσεων θα εφαρμόσουμε τον έλεγχο  $\chi^2$ . Επιπλέον, ως επίπεδο σημαντικότητας θα χρησιμοποιήσουμε τις ακόλουθες τιμές  $\ast=0,10$ ,  $\ast\ast=0,05$  και  $\ast\ast\ast=0,01$ .

<sup>434</sup> Σαΐτη, Χρ., (1997) «Σκέψεις για την ανάπτυξη ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση», Δημόσιος Τομέας, τ. 127, σελ. 33.

<sup>435</sup> Ζαβλανό, Μ., (1998), Μάνατζμεντ, εκδ. Έλλην, Αθήνα, σελ. 294.

<sup>436</sup> Σαΐτη, Χρ., ό.π.

Για να δούμε την ισχυρότητα της σύνδεσης και την κατεύθυνσή της θα χρησιμοποιήσουμε τα προβλεπόμενα μέτρα σύνδεσης για τακτικές και ονομαστικές μεταβλητές.

## A) ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ

### ▪ φύλο

Από τη συσχέτιση της μεταβλητής φύλο με τις υπόλοιπες εξαρτημένες μεταβλητές προέκυψαν τα εξής:

Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στο φύλο και στον τρόπο που χαρακτηρίζουν οι διευθυντές τον τρόπο συνεργασίας τους με τους μαθητές. Επιπλέον, ο συντελεστής συσχέτισης  $\gamma = 0,766$  δείχνει ότι η συσχέτιση είναι ισχυρή (βλ. πίνακα 3, Παράρτημα II, διευθυντών).

Επίσης, στατιστικά σημαντική είναι η σχέση ανάμεσα στο φύλο και στον τρόπο που χαρακτηρίζουν οι διευθυντές τον τρόπο συνεργασίας τους άλλους φορείς. Επιπλέον, ο συντελεστής συσχέτισης  $\gamma = 0,376$  δείχνει ότι η συσχέτιση είναι αρκετά ισχυρή (βλ. πίνακα 4, Παράρτημα II, ό.π.).

Στατιστικά σημαντική σχέση υπάρχει ανάμεσα στο φύλο και στο κατά πόσο η θητεία των τεσσάρων χρόνων στη θέση του Διευθυντή αποτελεί μικρό χρονικό διάστημα για παραγωγική εργασία. Οι άνδρες διευθυντές σε μεγαλύτερο ποσοστό από τις γυναίκες θεωρούν ότι η θητεία των τεσσάρων χρόνων αποτελεί μικρό χρονικό διάστημα για παραγωγική διαδικασία.. Επιπλέον, ο συντελεστής συσχέτισης  $\gamma = 0,554$  δείχνει ότι η συσχέτιση είναι ισχυρή (βλ. πίνακα 5, Παράρτημα II, ό.π.).

Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στο φύλο και στο κατά πόσο θεωρούν σημαντική την ενίσχυση της ιεραρχίας και του ρόλου του Διευθυντή στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Οι άνδρες διευθυντές στην πλειοψηφία τους θεωρούν ότι η ενίσχυση του ρόλου του διευθυντή είναι πολύ σημαντική ενώ οι γυναίκες στο μεγαλύτερο ποσοστό τους θεωρούν ότι είναι μέτρια σημαντική στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Ο συντελεστής συσχέτισης  $\gamma = 0,508$  δείχνει ότι η συσχέτιση είναι ισχυρή (βλ. πίνακα 6, Παράρτημα II, ο.π.).

Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στο φύλο και στο κατά πόσο θεωρούν σημαντική την ενίσχυση της ιεραρχίας και του ρόλου του Διευθυντή στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Οι άνδρες διευθυντές στην πλειοψηφία τους θεωρούν ότι η ενίσχυση του ρόλου του διευθυντή είναι πολύ σημαντική ενώ οι γυναίκες θεωρούν ότι είναι μέτρια σημαντική στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Ο συντελεστής συσχέτισης  $\gamma = 0,508$  δείχνει ότι η συσχέτιση είναι ισχυρή (βλ. πίνακα 6, Παράρτημα II, ό.π.).

### ▪ ηλικία

Η ηλικία φαίνεται να συσχετίζεται στατιστικά σημαντικά με τον τρόπο που οι διευθυντές χαρακτηρίζουν τη συνεργασία τους με άλλους φορείς. Αναλυτικότερα, όσο αυξάνεται η ηλικία των εκπαιδευτικών τόσο περισσότεροι δηλώνουν ότι η συνεργασία τους με τους άλλους φορείς είναι πολύ καλή. Ο συντελεστής συσχέτισης  $\gamma = -0,382$  δείχνει ότι η συσχέτιση είναι αρκετά ισχυρή (βλ. πίνακα 8, Παράρτημα II, ό.π.).

Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην ηλικία και στην άποψη για το εάν η θητεία των τεσσάρων χρόνων στη θέση του διευθυντή θεωρείται ότι αποτελεί μικρό χρονικό διάστημα για παραγωγική εργασία. Όσο αυξάνεται η ηλικία των διευθυντών

τόσο αυξάνεται και το ποσοστό των ατόμων που θεωρούν τη θητεία των τεσσάρων ετών μικρό χρονικό διάστημα. Επιπλέον, ο συντελεστής συσχέτισης  $\gamma = 0,384$  δείχνει ότι η συσχέτιση είναι σχετικά ισχυρή (βλ. πίνακα 9, Παράρτημα II, ο.π.).

#### ▪ **χρόνια υπηρεσίας ως εκπαιδευτικός**

Εξετάζοντας τα χρόνια υπηρεσίας ως ανεξάρτητη μεταβλητή διαπιστώνουμε ότι:

υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στα χρόνια υπηρεσίας και στον τρόπο που χαρακτηρίζουν οι διευθυντές τον ρόλο του ΥΠΕΠΘ στη διαμόρφωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Όσο περισσότερα τα χρόνια υπηρεσίας τόσο λιγότερο σημαντικός θεωρείται ο ρόλος του ΥΠΕΠΘ στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού έργου. Η συσχέτιση είναι σχετικά ισχυρή καθώς  $\gamma = -0,230$  (βλ. πίνακα 11, Παράρτημα II, ό.π.)

Υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στα χρόνια υπηρεσίας και στην άποψη για το κατά πόσο ο διευθυντής πρέπει να ενδιαφέρεται για την ικανοποίηση των αναγκών και την αντιμετώπιση των προσωπικών προβλημάτων του εκπαιδευτικού προσωπικού. Όσο περισσότερα τα χρόνια υπηρεσίας τόσο λιγότερο θεωρούν ότι ο διευθυντής πρέπει να ενδιαφέρεται για την ικανοποίηση των αναγκών και την αντιμετώπιση των προσωπικών προβλημάτων των εκπαιδευτικών (βλ. πίνακα 12, Παράρτημα II, ό.π.).

#### ▪ **άλλες σπουδές πέραν των βασικών**

Δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της μεταβλητής «Άλλες σπουδές πέραν των βασικών» με τις υπόλοιπες μεταβλητές που ορίστηκαν ως εξαρτημένες πλην της ακόλουθης:

Υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της πραγματοποίησης άλλων σπουδών πέραν των βασικών και στο πως χαρακτηρίζουν το ρόλο του διευθυντή μέσα στη σχολική διοίκηση. Φαίνεται πως υπάρχει μια τάση όσο αυξάνεται το επίπεδο των πρόσθετων σπουδών τόσο περισσότερο να θεωρείται ο ρόλος του διευθυντή ως συντονιστικός (βλ. πίνακα 15, Παράρτημα II, ό.π.).

#### ▪ **παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων**

Στην περίπτωση συσχέτισης της μεταβλητής «Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων» με όλες τις εξαρτημένες μεταβλητές προέκυψαν τα εξής:

Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων και στο πόσο σημαντική θεωρείται η διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ως διορθωτική λειτουργία. Συγκεκριμένα, οι διευθυντές που έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια θεωρούν σημαντική τη διαδικασία αξιολόγησης σε μικρότερο ποσοστό από τους διευθυντές που δεν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια. Επιπλέον, ο συντελεστής συσχέτισης  $\gamma = -0,578$ , δείχνει ότι η συσχέτιση είναι ισχυρή (βλ. πίνακα 16, Παράρτημα II, ο.π.).

Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων και στον τρόπο που κρίνεται η θητεία των τεσσάρων χρόνων στη θέση του διευθυντή. Οι διευθυντές που έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους διευθυντές που δεν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια θεωρούν μικρό χρονικό διάστημα τη θητεία των τεσσάρων χρόνων στη θέση του διευθυντή για παραγωγική εργασία. Επιπλέον, ο συντελεστής συσχέτισης  $\gamma = 0,536$ , δείχνει ότι η συσχέτιση είναι ισχυρή (βλ. πίνακα 17, Παράρτημα II, ό.π.).

#### ▪ **μετεκπαίδευση σε θέματα διοίκησης**

Υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην ύπαρξη μετεκπαίδευσης σε θέματα διοίκησης και στο πόσο καλή κρίνουν οι διευθυντές τη συνεργασία τους με τους μαθητές. Οι διευθυντές που έχουν μετεκπαιδευτεί σε θέματα διοίκησης στο σύνολό τους θεωρούν ότι έχουν πολύ καλή συνεργασία με τους μαθητές, ενώ στην περίπτωση των διευθυντών που δεν έχουν μετεκπαιδευτεί σε θέματα διοίκησης υπάρχει ένα ποσοστό που κρίνει τη συνεργασία με τους μαθητές μέτρια (βλ. πίνακα 18, Παράρτημα II, ό.π.).

Στατιστικά σημαντική συσχέτιση υπάρχει ανάμεσα στην ύπαρξη μετεκπαίδευσης σε θέματα διοίκησης και στο πόσο καλή κρίνουν οι διευθυντές τη συνεργασία τους με τους γονείς. Οι διευθυντές που έχουν μετεκπαιδευτεί σε θέματα διοίκησης σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους διευθυντές που δεν έχουν ανάλογη μετεκπαίδευση θεωρούν ότι έχουν πολύ καλή συνεργασία με τους γονείς. Επιπλέον, ο συντελεστής συσχέτισης  $\gamma=0,642$  δείχνει ότι η συσχέτιση είναι ισχυρή (βλ. πίνακα 19, Παράρτημα II, ό.π.).

Επίσης στατιστικά σημαντική συσχέτιση υπάρχει ανάμεσα στην ύπαρξη μετεκπαίδευσης σε θέματα διοίκησης και στο πόσο σημαντική θεωρούν οι διευθυντές την αλλαγή της σχολικής κουλτούρας στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Οι διευθυντές που έχουν μετεκπαιδευτεί σε θέματα διοίκησης σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους διευθυντές που δεν έχουν ανάλογη μετεκπαίδευση θεωρούν σημαντική την αλλαγή της σχολικής κουλτούρας. Επιπλέον, ο συντελεστής συσχέτισης  $\gamma=0,588$  δείχνει ότι η συσχέτιση είναι ισχυρή (βλ. πίνακα 21, Παράρτημα II, ό.π.).

#### ▪ **ανάπτυξη συγγραφικής δραστηριότητας**

Στην περίπτωση συσχέτισης της μεταβλητής «Ανάπτυξη συγγραφικής δραστηριότητας» με όλες τις εξαρτημένες μεταβλητές προέκυψαν τα εξής:

Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην ανάπτυξη συγγραφικής δραστηριότητας και στο πόσο σημαντικός θεωρείται ο ρόλος των Διευθύνσεων και των Γραφείων Δευτεροβάθμιας στη διαμόρφωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Αυτοί που έχουν αναπτύξει συγγραφική δραστηριότητα θεωρούν λιγότερο σημαντικό το ρόλο των Διευθύνσεων και των Γραφείων Δευτεροβάθμιας στη διαμόρφωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Ο συντελεστής συσχέτισης  $\gamma=-0,486$  δείχνει ότι η συσχέτιση είναι ισχυρή (βλ. πίνακα 22, Παράρτημα II, ό.π.).

Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην ανάπτυξη συγγραφικής δραστηριότητας και στο πόσο σημαντική θεωρείται η διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ως υποκίνηση των εκπαιδευτικών, μέσω του συστήματος αναγνώρισης και ανταμοιβής. Και σε αυτή την περίπτωση οι διευθυντές που έχουν αναπτύξει συγγραφική δραστηριότητα θεωρούν σε μεγαλύτερο ποσοστό πολύ σημαντική τη διαδικασία αξιολόγησης ως υποκίνηση των εκπαιδευτικών (βλ. πίνακα 23, Παράρτημα II, ό.π.).

## **B) ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ**

#### ▪ **φύλο**

Υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο φύλο και στο πόσο σημαντικός θεωρείται ο ρόλος των Διευθυντών της σχολικής μονάδας στη διαμόρφωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους άνδρες θεωρούν το ρόλο των διευθυντών πολύ σημαντικό στη διαμόρφωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Επιπλέον, ο συντελεστής

συσχέτισης  $\gamma = -0,414$  ότι η συσχέτιση είναι πολύ ισχυρή (βλ. πίνακα 3, Παράρτημα II καθηγητών).

Αναφορικά με το πόσο ελεύθεροι αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί στην έκφραση απόψεων στο σύλλογο των καθηγητών, η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι οι γυναίκες σε μικρότερο ποσοστό σε σχέση με τους άνδρες αισθάνονται ελεύθερες στην έκφραση των απόψεων τους στο σύλλογο των καθηγητών. Η συσχέτιση με το φύλο είναι στατιστικά σημαντική ενώ ο συντελεστής συσχέτισης  $\gamma = 0,399$  δείχνει ότι η συσχέτιση είναι και πολύ ισχυρή (βλ. πίνακα 4, Παράρτημα II, καθηγητών).

Επίσης στατιστικά σημαντική είναι και η σχέση ανάμεσα στο φύλο και στο ενδιαφέρον για την ανάληψη διοικητικών καθηκόντων, ενώ ο συντελεστής συσχέτισης  $\gamma = 0,354$  δείχνει ότι η εν λόγω συσχέτιση είναι πολύ ισχυρή. Αναλυτικότερα, οι γυναίκες σε μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με τους άνδρες δεν ενδιαφέρονται για την ανάληψη διοικητικών καθηκόντων (βλ. πίνακα 5, Παράρτημα II, καθηγητών).

Σημαντική συσχέτιση υπάρχει ανάμεσα στο φύλο και στο ποια μορφή συνεργασίας θα απέδιδε καλύτερα στην βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Αν και τα δύο φύλα στην πλειοψηφία τους πιστεύουν ότι οι μόνιμες ομάδες εργασίας με τη συμμετοχή όλων των ενδιαφερομένων αποδίδει καλύτερα στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου το ποσοστό των γυναικών σε αυτή τη μορφή συνεργασίας είναι αρκετά μεγαλύτερο από το αντίστοιχο των ανδρών εκπαιδευτικών (βλ. πίνακα 8, Παράρτημα II, ό.π.).

#### ▪ **ηλικία**

Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην ηλικία και στο ενδιαφέρον για την ανάληψη διοικητικών καθηκόντων. Όσο μεγαλύτεροι στην ηλικία είναι οι καθηγητές τόσο λιγότερο ενδιαφέρονται για την ανάληψη διοικητικών καθηκόντων στο μέλλον, ενώ αντίθετα όσο πιο μικροί είναι στην ηλικία τόσο περισσότερο ενδιαφέρονται για την ανάληψη διοικητικών καθηκόντων. Επιπλέον, ο συντελεστής συσχέτισης  $\gamma = 0,351$  δείχνει ότι η συσχέτιση είναι ισχυρή (βλ. πίνακα 10, Παράρτημα II, ό.π.).

Επιπλέον, η ηλικία φαίνεται να συσχετίζεται στατιστικά σημαντικά με τον τρόπο που οι καθηγητές συσχετίζουν τη συνεργασία τους με τους μαθητές. Αναλυτικότερα, όσο αυξάνεται η ηλικία των εκπαιδευτικών τόσο περισσότερο δηλώνουν ότι η συνεργασία τους με τους μαθητές είναι πολύ καλή. Βέβαια, ο συντελεστής συσχέτισης  $\gamma = -0,154$  δείχνει ότι η συσχέτιση δεν είναι ισχυρή (βλ. πίνακα 12, Παράρτημα II, ό.π.).

Υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην ηλικία και στο κατά πόσο κρίνουν σημαντική την αλλαγή της σχολικής κουλτούρας στη βελτίωση του σχολικού έργου. Όσο πιο νέοι είναι οι καθηγητές τόσο πιο σημαντική κρίνουν την αλλαγή της σχολικής κουλτούρας στη βελτίωση του σχολικού έργου. Η συσχέτιση είναι ισχυρή καθώς  $\gamma = 0,309$  (πίνακα 14, Παράρτημα II, ό.π.).

#### ▪ **χρόνια υπηρεσίας ως εκπαιδευτικός**

Υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στα χρόνια υπηρεσίας και στην άποψη για το κατά πόσο ο διευθυντής/ντρία έχει αρκετές αρμοδιότητες. Όσο αυξάνονται τα χρόνια υπηρεσίας τόσο περισσότερο θεωρούν ότι πρέπει να διευρυνθούν οι δραστηριότητες του διευθυντή (βλ. πίνακα 18, Παράρτημα II, ό.π.).

Επίσης παρατηρείται στατιστικά σημαντική συσχέτιση\* ανάμεσα στα χρόνια υπηρεσίας και στο πόσο σημαντική θεωρείται η αλλαγή της σχολικής κουλτούρας στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Συγκεκριμένα εμφανίζεται η τάση όσο λιγότερα τα χρόνια υπηρεσίας τόσο σημαντικότερη να θεωρείται η αλλαγή της σχολικής κουλτούρας στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (βλ. πίνακα 21, Παράρτημα II, ό.π.).

▪ **παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων**

Υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων και στον τρόπο που χαρακτηρίζουν οι καθηγητές τον τρόπο συνεργασίας τους με τους γονείς. Και εδώ όσοι έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια σε μεγαλύτερο ποσοστό θεωρούν ότι έχουν πολύ καλή συνεργασία με τους γονείς (βλ. πίνακα 27, Παράρτημα II, ό.π.).

▪ **μετεκπαίδευση σε θέματα διοίκησης**

Στατιστικά σημαντική συσχέτιση υπάρχει ανάμεσα στην μετεκπαίδευση σε θέματα διοίκησης και στο κατά πόσο θεωρούν την εκχώρηση αποφασιστικών αρμοδιοτήτων στη Διεύθυνση της σχολικής μονάδας ως τρόπο επίλυσης των διαφόρων προβλημάτων που προκύπτουν κατά την άσκηση της διοίκησης και της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Όσοι έχουν μετεκπαιδευτεί σε θέματα διοίκησης πιστεύουν ότι η εκχώρηση αποφασιστικών αρμοδιοτήτων στη διεύθυνση σχολικής μονάδας, αποτελεί τρόπο επίλυσης των διαφόρων προβλημάτων που προκύπτουν κατά την άσκηση της διοίκησης και της εκπαιδευτικής (βλ. πίνακα 32, Παράρτημα II, καθηγητών).

▪ **ανάπτυξη συγγραφικής δραστηριότητας**

Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην ανάπτυξη συγγραφικής δραστηριότητας και στο πόσο σημαντικός θεωρείται ο ρόλος του ΥΠΕΠΘ στη διαμόρφωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Αυτοί που έχουν αναπτύξει συγγραφική δραστηριότητα θεωρούν σε μικρότερο ποσοστό πολύ σημαντικό το ρόλο του ΥΠΕΠΘ στη διαμόρφωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (βλ. πίνακα 34, Παράρτημα II, ό.π.).

Επίσης υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της συγγραφικής δραστηριότητας και στο κατά πόσο σημαντική θεωρείται η αλλαγή της σχολικής κουλτούρας στη βελτίωση του σχολικού έργου. Οι καθηγητές που έχουν αναπτύξει συγγραφική δραστηριότητα σε μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με όσους δεν έχουν συγγραφική δραστηριότητα κρίνουν σημαντική την αλλαγή της σχολικής κουλτούρας στη βελτίωση του σχολικού έργου (βλ. πίνακα 36, Παράρτημα II, ό.π.),



# ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στο παρόν κεφάλαιο εκτίθενται τα ευρήματα της έρευνας σε συνάρτηση με τις αντιλήψεις και τις εκτιμήσεις των ιδίων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών για το έργο τους. Στο πλαίσιο αυτό επισημαίνονται προβλήματα, γίνονται εκτιμήσεις, συνάγονται συμπεράσματα για την εκπαιδευτική πολιτική, τη διοικητική δομή του εκπαιδευτικού μας συστήματος, τα θεσμικά γνωρίσματα και τα ποσοτικά μεγέθη της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τις σχέσεις εκπαιδευτικού – μαθητή, τις σχέσεις διευθυντή του σχολείου με εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς, τις σχέσεις κοινωνίας – σχολείου και την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού της δημόσιας εκπαίδευσης για τον εκσυγχρονισμό του συστήματος διοίκησης της εκπαίδευσης.

Θέλουμε να σημειώσουμε ένα πολύ γενικό συμπέρασμα, το οποίο απορρέει από τη συνεκτίμηση των δεδομένων της έρευνας μας καθώς και από την επικρατούσα αντίληψη στη βιβλιογραφία και αναφέρεται στην αρνητική εικόνα της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης περικλείοντας τη γενικευμένη πρόθεση να «εξαρθούν» εκείνες οι πτυχές που χρήζουν αλλαγών και βελτιώσεων.

Από την εκτεθείσα ανάλυση στο σύστημα διοίκησης της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συνάγεται το συμπέρασμα ότι η κατανομή της εξουσίας και ευθύνης ακολουθεί την πυραμιδική – γραφειοκρατική<sup>437</sup> οργάνωση. Η διάρθρωση αυτή στηρίζεται στη γνωστή διοικητική αρχή της «ιεραρχικής κλίμακας» του Fayol σύμφωνα με την οποία η εξουσία πηγάζει από τον επικεφαλής του οργανισμού, τον Υπουργό Παιδείας και απολήγει στην κατώτερη βαθμίδα ηγεσίας τον διευθυντή σχολικής μονάδας.

Ακόμη το σύστημα διοίκησης της ελληνικής εκπαίδευσης διακρίνεται για τον «υπουργοκεντρικό»<sup>438</sup> χαρακτήρα του διότι όλες σχεδόν οι αποφάσεις για σημαντικά και ασήμαντα ζητήματα εκπορεύονται από την κορυφή της ιεραρχικής πυραμίδας.

Θα πρέπει να αναφέρουμε ότι μέσω της πυραμιδικής οργάνωσης μπορεί να εξασφαλίζεται η ομοιομορφία στην εκπαιδευτική πολιτική και ο αποτελεσματικότερος έλεγχος στην άσκηση της διοίκησης ταυτόχρονα όμως η εμφάνιση σοβαρών μειονεκτημάτων με κυρίαρχο εκείνο του «συγκεντρωτισμού», αποστερεί κάθε δυνατότητα στην ανάπτυξη πρωτοβουλιών από τα όργανα διοίκησης του σχολείου και τους εκπαιδευτικούς.

Στην οργάνωση και λειτουργία του ελληνικού συστήματος διοίκησης της εκπαίδευσης, διαπιστώνεται μια παντελής έλλειψη του στοιχείου της ορθολογικής οργάνωσης, σύμφωνα με το οποίο η επίτευξη της μεγαλύτερης δυνατής ωφέλειας μιας οργάνωσης στηρίζεται στην αξιοποίηση του υπάρχοντος ανθρώπινου δυναμικού και των

---

<sup>437</sup> Σαΐτη, Χρ., (2002) «Οργανωτικός Σχεδιασμός του Σχολικού μας Συστήματος: Με πολλά ή λίγα επίπεδα διοίκησης», Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 124, σελ. 62.

<sup>438</sup> Σαματάς, Μ., (1995), ό. π., σελ. 131.

διαθέσιμων υλικών πόρων με συνέπεια ο διοικητικός μηχανισμός της εκπαίδευσης να χαρακτηρίζεται δύσκαμπτος, πολύπλοκος<sup>439</sup> και αναποτελεσματικός<sup>440</sup>.

Τα αίτια των αδυναμιών της εκπαιδευτικής διοίκησης μπορούν να αναζητηθούν στην ύπαρξη του υπερβολικού συγκεντρωτισμού<sup>441</sup>, την πολυνομία και το νομικισμό<sup>442</sup>.

Για την αντιμετώπιση των αδυναμιών του εκπαιδευτικού μας συστήματος ψηφίστηκαν σημαντικοί νόμοι (ν. 1566/1985, ν. 2043/1992, ν. 2817/2000, ν. 2986/2002), οι οποίοι αφορούσαν ζητήματα προσωπικού και σταδιοδρομίας και άφηναν στο περιθώριο παράγοντες που σχετίζονται με τη διάρθρωση των υπηρεσιών στήριξης της εκπαίδευσης και τις μεθόδους εργασίας για την πραγματοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων<sup>443</sup>.

Η εισαγωγή του θεσμού του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης<sup>444</sup> (ΠΔΕ), χωρίς την μεταβίβαση αποφασιστικών αρμοδιοτήτων στα χαμηλότερα επίπεδα διοίκησης της εκπαίδευσης<sup>445</sup>, δε σημαίνει αποκέντρωση, αλλά γραφειοκρατική επέκταση με την προσθήκη ενός ακόμη διοικητικού επιπέδου που οδηγεί στη διόγκωση του δημοσιούπαλληλικού πληθυσμού και κατ' επέκταση στην αύξηση του διοικητικού κόστους.

Διαπιστώνεται από την καθημερινή εργασία ανάμεσα στις Νομαρχίες και τις Περιφερειακές Υπηρεσίες Στήριξης της Εκπαίδευσης η αναπαραγωγή διοικητικού έργου σε επίπεδο Περιφέρειας, σπαταλώντας ανθρώπινους και υλικούς πόρους για παραγωγή επιπρόσθετων γραφειοκρατικών ενεργειών.

Η ύπαρξη πολλών επιπέδων διοίκησης επιμηκύνει το χρόνο λήψης των αποφάσεων και κατά προέκταση την επίλυση των εκπαιδευτικών προβλημάτων<sup>446</sup>, λόγω των πολλών εγκρίσεων που απαιτούνται και δημιουργεί δυσχέρειες στην επικοινωνία μεταξύ των ιεραρχικών επιπέδων του οργανισμού, καθώς η ροή των μηνυμάτων δεν είναι μόνο χρονοβόρα και δαπανηρή διαδικασία, αλλά και ανακριβής διότι εμφανίζονται πολλές παρανοήσεις και παρερμηνείες μέχρι τον τελικό προορισμό του μηνύματος<sup>447</sup>.

Επιπλέον η «πολιτική της διόγκωσης»<sup>448</sup> που επιχειρείται με την εισαγωγή του θεσμού των Περιφερειακών Διευθυντών Εκπαίδευσης, επιφέρει παραμορφώσεις στον τρόπο λειτουργίας της εκπαιδευτικής διοίκησης, εξαιτίας της διοικητικής ασυνέχειας που χαρακτηρίζει το θεσμό των μετακλητών υπαλλήλων καθώς οι Περιφερειακοί Διευθυντές είναι μετακλητοί υπάλληλοι και ενισχύει την κυριαρχία της πολιτικής ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας στο διοικητικό μηχανισμό της εκπαίδευσης.

Στην πρακτική της εκπαιδευτικής διοίκησης διαπιστώνεται μια κραυγαλέα αντίφαση που συνίσταται από τη μια στις αγωνιώδεις προσπάθειες της κεντρικής διοίκησης για μια «ριζοσπαστική» διοικητική αποκέντρωση με τη δημιουργία περιφερειακών

---

<sup>439</sup> Κέφη, Β. (2003) «Ο ιδεατός τύπος γραφειοκρατίας του Max Weber και ο λειτουργικός δημόσιος τομέας, Διοικητική Ενημέρωση, τ.25, σελ. 33-40.

<sup>440</sup> Μακροδημήτρη, Α. (2002) «Ο κρατικός συγκεντρωτισμός και η ανάγκη μεταρρύθμισής του», Δημόσιος Τομέας, τ. 190, σελ. 26-31.

<sup>441</sup> Καζαμία, Α. και Κασσωτάκη, Μ. (1995) ό.π., σελ. 12-13.

<sup>442</sup> Παγκάκη, Γ. (2002) «Δημόσια Διοίκηση και Κοινωνία», εκδ. Σάκκουλα, Αθήνα, σελ. 75-104.

<sup>443</sup> Σαΐτη, Α. (2003) «Ο θεσμός του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης και η διοικητική αποκέντρωση στην εκπαίδευση: Θεσμοί σε κρίση», Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 132, σελ. 75.

<sup>444</sup> Ν. 2817/2000.

<sup>445</sup> Πουλή, Π. (2000β) «Εισαγωγή στο Δημόσιο Δίκαιο», Εκδ. Σάκκουλα, Αθήνα, σελ. 130.

<sup>446</sup> Σαΐτη, Α., ο.π., σελ. 83.

<sup>447</sup> Koontz, H. and O'Donnell, C. (1983) ό.π., σελ.137.

<sup>448</sup> Μακροδημήτρη, Α. (1992) «Η Οργάνωση της Κυβέρνησης», εκδ. Σάκκουλα, Αθήνα, σελ. 53, σε Σαΐτη, Χρ., ό.π., σελ. 68.

υπηρεσιών στήριξης της εκπαίδευσης και από την άλλη όλα σχεδόν τα εκπαιδευτικά θέματα διεκπεραιώνονται από την κεντρική υπηρεσία του ΥΠΕΠΘ.

Η διοικητική αποκέντρωση στην εκπαίδευση υπαγορεύεται από την ανάγκη αντιμετώπισης των αδυναμιών του συγκεντρωτικού συστήματος, αλλά η σωστή της λειτουργία απαιτεί την συνδρομή ορισμένων προϋποθέσεων, όπως την μεταβολή του ρόλου της κεντρικής διοίκησης με έμφαση στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής, το στρατηγικό έλεγχο αντί του λεπτομερούς ελέγχου λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων, καθώς και στην ύπαρξη «λιτής» διοικητικής δομής σύμφωνα με τις διεθνείς τάσεις διοικητικής πολιτικής, ώστε να επιτυγχάνεται η ευελιξία, το χαμηλό κόστος, και η γρήγορη ανταπόκριση των δημόσιων οργανισμών στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος<sup>449</sup>.

Τα θεσμοθετημένα όργανα διοίκησης της σχολικής μονάδας, όπως ο διευθυντής, ο υποδιευθυντής, ο σύλλογος διδασκόντων και η σχολική επιτροπή<sup>450</sup> στερούνται διακριτικής ευχέρειας και περιορίζονται μόνο σε αυστηρά εκτελεστικές αρμοδιότητες με ελάχιστα περιθώρια διοικητικής – οικονομικής αυτοτέλειας και αυτονομίας<sup>451</sup>.

Η αποτελεσματικότητα των οργανώσεων εξαρτάται κατά βάση από τον τρόπο άσκησης της διοίκησης τους και δεδομένου ότι συχνά το σχολείο έχει παραλληλιστεί με οργανώσεις<sup>452</sup>, όπως μια κυβερνητική οργάνωση ή ένα νοσοκομείο, επειδή συνδυάζει επαγγελματικά και γραφειοκρατικά στοιχεία, δεν θα πρέπει να παραβλέπουμε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του σχολείου ως θεσμού που τα κάνει να διαφέρουν στις δομικές τους ιδιότητες από τις άλλες οργανώσεις<sup>453</sup>.

Η σημασία του ρόλου της ηγεσίας για την αποτελεσματικότητα και τη βελτίωση του σχολείου έγκειται στο γεγονός ότι η ηγεσία εμπλέκεται τόσο στη δομική όσο και στην πολιτισμική διάσταση του σχολείου. Μιλώντας για πολιτισμική διάσταση εννοούμε τη διαμόρφωση κουλτούρας που στηρίζεται σε διάχυτες δραστηριότητες, οι οποίες απορρέουν από τις εκπαιδευτικές πεποιθήσεις του ηγέτη και μεταβιβάζονται μέσα από δράσεις συμβολικής μορφής παρά από προσδιορισμένα καθήκοντα<sup>454</sup>.

Ο ρόλος του διευθυντή σχολείου σ' ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως το ελληνικό περιορίζεται αυστηρά και μόνο στις θεσμικές προδιαγραφές του ρόλου, οι οποίες σχετίζονται με καθήκοντα διοικητικά/ διαχειριστικά και αφορούν την καλή λειτουργία του σχολείου καθώς και με καθήκοντα που αφορούν τη διαμόρφωση παιδαγωγικού κλίματος μέσω της επικοινωνίας και των διαπροσωπικών σχέσεων.

Από την έρευνά μας διαπιστώνεται ότι η πλειοψηφία της εκπαιδευτικής κοινότητας (διευθυντές/καθηγητές) είναι προσκολλημένοι περισσότερο στον τύπο του διευθυντή – διαχειριστή που δίνει έμφαση στην τήρηση των κανόνων και των διοικητικών ρυθμίσεων και λιγότερο στον διαπροσωπικό τύπο διευθυντή που δίνει έμφαση στη δημιουργία καλού κλίματος με την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και την ικανοποίηση των προσωπικών αναγκών του προσωπικού.

<sup>449</sup> Μούτσιο, Σ. (2001) «Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στις οικονομικά αναπτυσσόμενες χώρες: σχολική αυτονομία και εκπαιδευτική αγορά», Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τ. 31, σελ. 9-35, σε Σαϊτή, Α. ό.π., σελ. 77.

<sup>450</sup> Ν. 1566/1985, άρθρ. 52.

<sup>451</sup> Λαϊνά, Θ. (1995) «Η Διοικητική Υποστήριξη των Σχολικών Μονάδων», Διοικητική Ενημέρωση, τ.3, Σεπτέμβριος, σελ. 54.

<sup>452</sup> Παπαναούμ, Ζωή, ό.π., σελ. 15

<sup>453</sup> Tyler, W. (1998), School organization: a sociological perspective, London, Croom Helm. σε Παπαναούμ, Ζωή, ό.π., σελ. 17.

<sup>454</sup> Southworth, G. (1990) "Leadership, headship and effective primary schools" School organization, σελ. 10. σε Παπαναούμ, Ζωή, ό.π., σελ. 44.

Ο διευθυντής του σχολείου σε σχέση με την κεντρική διοίκηση συνιστά τον «αποδέκτη» των εγκυκλίων και διαταγών, οι οποίες ρυθμίζουν όλα τα διδακτικά και λειτουργικά θέματα του σχολείου και συνεκτιμώντας την ανύπαρκτη αυτονομία της σχολικής μονάδας επί σημαντικών ρυθμίσεων που αφορούν τα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά εγχειρίδια κ.α., διαπιστώνεται πόσο περιορισμένες αρμοδιότητες και ελάχιστα περιθώρια λήψης αποφάσεων έχει ο διευθυντής.

Διευθυντές και καθηγητές στην πλειοψηφία τους επιθυμούν την ενίσχυση του ρόλου του διευθυντή τόσο από πλευράς κύρους όσο και διοικητικής υποστήριξης.

Διαπιστώνονται όμως διαφοροποιήσεις στον τρόπο που αντιλαμβάνονται την ενίσχυση του ρόλου του διευθυντή.

Πολλοί από τους διευθυντές επιζητούν την άσκηση μεγαλύτερου ελέγχου πάνω σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, αντιλαμβάνοντας την ενίσχυση της θέσης τους μέσα στο συγκεντρωτικό πλαίσιο του σχολικού συστήματος και της εκτέλεσης «άνωθεν» εντολών. Οι καθηγητές αρνούνται αυτή τη μορφή ενίσχυσης του ρόλου του διευθυντή και επιζητούν περισσότερες αρμοδιότητες και αυτονομία για το διευθυντή ως προς το εκπαιδευτικό έργο που πραγματοποιείται σε κάθε σχολική μονάδα.

Οι διευθυντές των ελληνικών Γυμνασίων και Λυκείων στην καθημερινή τους πρακτική, όπως κατέδειξε η έρευνα καταναλώνουν το χρόνο τους στην επίλυση πάσης φύσεως προβλημάτων πολλές φορές πέραν των οριοθετημένων από το ρόλο τους και παραμερίζουν στόχους που αναφέρονται στην αποτελεσματική διοίκηση, στην επικοινωνία με τους συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας (διδασκτικό προσωπικό, μαθητές, γονείς, ΟΤ.Α.) και την ανάπτυξη σχέσεων .

Οι σημερινοί διευθυντές των δημόσιων σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης πορεύονται «μοναχικοί» και «ανίσχυροι» μέσα σ' ένα απρόσωπο συγκεντρωτικό σύστημα χωρίς τις απαραίτητες διοικητικές γνώσεις, όπως αυτές του προγραμματισμού, της οργάνωσης, της διεύθυνσης και του ελέγχου<sup>455</sup>, χωρίς τις ικανότητες να αξιοποιούν τις δυνατότητες που τους δίνει η τυπική εξουσία της θέσης που κατέχουν<sup>456</sup>.

Η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντών σχολικών μονάδων δεν έχει διδαχθεί ποτέ το γνωστικό αντικείμενο «οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης», ενώ το πρόγραμμα χρονικής διάρκειας σαράντα ωρών μέσω των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων για την επιμόρφωση των στελεχών εκπαίδευσης δεν αντέχει ούτε και στην πιο καλοπροαίρετη κριτική από πλευράς περιεχομένου του προγράμματος, ως εκ τούτου λοιπόν και ενόψει της πολυπλοκότητας των σκοπών της εκπαίδευσης, καθίσταται επιτακτική ανάγκη για ειδική εκπαίδευση και σχετική εξάσκηση των στελεχών της εκπαίδευσης σε θέματα σχολικού management<sup>457</sup> προτού αναλάβουν τα διοικητικά τους καθήκοντα.

Αναφορικά με την επιλογή των διευθυντών σχολικών μονάδων επιχειρήθηκε ο αναπροσδιορισμός των προσόντων και κριτηρίων επιλογής των στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με το Π. Δ/γμα 25/7-2-2002 (ΦΕΚ 20 τ.Α'), το οποίο μοριοδοτούσε κριτήρια που αναφέρονταν στην

<sup>455</sup> Χυτήρη, Λ. και Άννινο, Λ. (2004) «Διοίκηση και Ηγεσία στα Δημόσια Σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης», Διοικητική Ενημέρωση, τ. 30, σελ. 89.

<sup>456</sup> Bezzina, C. (2000) Educational Leadership for 21<sup>st</sup> century Malta: breaking the bonds of dependency, The International Journal of Educational Management, Vol. 14, Number 7, σε Χυτήρη, Λ. και Άννινο, Λ. ο.π.

<sup>457</sup> Σαϊτή, Χρ. (1997) «Σκέψεις για την ανάπτυξη ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση», Δημόσιος Τομέας, τ. 127, σελ.36.

επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση, στην υπηρεσιακή κατάσταση και διδακτική εμπειρία και στην άσκηση διοικητικού και καθοδηγητικού έργου.

Παρά το θετικό της κατάργησης του κριτηρίου της αρχαιότητας που σημειώθηκε στην επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης, ο νέος νόμος που ψηφίστηκε τελευταία (**N. 3467/21-6-2006 (ΦΕΚ 128 τ.Α')**) επαναφέρει την αρχαιότητα και εισαγάγει την γραπτή δοκιμασία επιλογής των Σχολικών Συμβούλων, Διευθυντών Εκπαίδευσης και Προϊσταμένων Γραφείων.

Σχετικά με το νέο νόμο επιλογής των στελεχών εκπαίδευσης, θέλουμε να επισημάνουμε τα εξής α) η βούληση του Έλληνα νομοθέτη εξακολουθεί ακόμη και σήμερα να αγνοεί συστηματικά το σαφή προσδιορισμό των καθηκόντων και προσόντων<sup>458</sup> της θέσης των στελεχών, όπως το περιεχόμενο, τις ευθύνες, τις συνθήκες εργασίας και τα ιδιαίτερα προσόντα, απαιτήσεις και καθήκοντα που απαιτεί αυτή η θέση για τη διασφάλιση και την πλήρωση των θέσεων με τους ικανότερους κάθε φορά εκπαιδευτικούς και β) παραμένουν ακόμη οι απροσδιόριστες έννοιες όπως «διδασκτορικό δίπλωμα», «μάστερ», «συγγραφικό έργο» που δεν βοηθούν στην επιλογή του ικανότερου εκπαιδευτικού για τη θέση του διευθυντή, διότι οι τίτλοι σπουδών και το συγγραφικό έργο πρέπει να σχετίζονται με τις συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες που απαιτεί η θέση του διευθυντή σχολείου και όχι γενικά με την εγκύκλια παιδεία.

Από την έρευνά μας προκύπτει ότι σύσσωμος ο εκπαιδευτικός κόσμος τάσσεται υπέρ της αξιολογικής επιλογής των ικανότερων εκπαιδευτικών για τις θέσεις των στελεχών εκπαίδευσης με σαφή προσανατολισμό στην επιλογή εκείνων που κατέχουν τίτλους σπουδών σε θέματα διοίκησης και διαθέτουν τη συναίνεση του συλλόγου διδασκόντων, θέτοντας ένα τέλος στα φαινόμενα της αναξιοκρατίας, της ευνοιοκρατίας και της κομματικοποίησης στο σύστημα επιλογής των ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης.

Αξίζει επίσης να αναφερθούν μερικά στοιχεία που σχετίζονται με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Από τη μελέτη των στοιχείων της έρευνας διαπιστώθηκε μια προοδευτική γήρανση του σώματος των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, λόγω της μακράς αδιοριστίας και της αναμονής των πτυχιούχων<sup>459</sup> που επέβαλε το σύστημα διορισμού των εκπαιδευτικών (επετηρίδα) με απρόβλεπτες μελλοντικά παιδαγωγικές συνέπειες, οι οποίες πιθανόν να αντιμετωπιστούν με το νέο σύστημα διορισμού των εκπαιδευτικών μέσω του ΑΣΕΠ, παρά ταύτα απαιτούνται άμεσες και συστηματικές παρεμβάσεις<sup>460</sup> από πλευράς εκπαιδευτικής πολιτικής.

Διαπιστώνεται επίσης ότι το ποσοστό συμμετοχής του γυναικείου φύλου στο διδακτικό προσωπικό της εκπαίδευσης παραμένει ιδιαίτερα υψηλό (57,4% βλ. πίνακα 1 καθηγητών, παράρτημα Ι) με κυριαρχία των γυναικών στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων και των ανδρών εκπαιδευτικών στη διδασκαλία των Μαθηματικών και της Φυσικής. Ακόμη να αναφέρουμε ότι η έντονη «επιγυναίκωση» στη στελέχωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης παρατηρείται όχι μόνο στη χώρα μας αλλά και διεθνώς<sup>461</sup> με άγνωστες ίσως επιπτώσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη διάπλαση της προσωπικότητας των παιδιών.

<sup>458</sup> Σφήκα, Δ. (1991) «Η αξιολόγηση της ανάλυσης και περιγραφής των θέσεων στη δημόσια διοίκηση», Διοικητική Ενημέρωση, τ. 47-48, σελ.20-29.

<sup>459</sup> Diether Hopf και Ξωχέλλη, Παν., «Γυμνάσιο & Λύκειο στην Ελλάδα, Διαχρονικά ερευνητικά δεδομένα, κριτικές επισημάνσεις, μελλοντικές προοπτικές» ό.π., σελ. 243.

<sup>460</sup> ό.π.

<sup>461</sup> ό.π., σελ 244.

Επίσης ακόμη και σήμερα παρά τις νομοθετικές εγγυήσεις των ίσων ευκαιριών οι γυναίκες δεν συμμετέχουν αναλογικά στη διοίκηση της ελληνικής εκπαίδευσης και μόνο το 23,9% (βλ. πίνακα 1 διευθυντών, παράρτημα Ι) κατέχει διευθυντική θέση. Από το ερευνητικό αποτέλεσμα θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι η διοίκηση στο ελληνικό Γυμνάσιο και Λύκειο ασκείται από άνδρες χωρίς να αξιοποιείται πλήρως το ανθρώπινο δυναμικό των σχολικών μονάδων.

Το χαμηλό ποσοστό εκπροσώπησης των γυναικών στην ιεραρχία της εκπαίδευσης μπορεί να οφείλεται σε ιστορικούς και κοινωνικούς λόγους, όπως στην αντίθεση των ανδρών εκπαιδευτικών στο θέμα της προώθησης των γυναικών σε διευθυντικές θέσεις, στην έλλειψη φιλοδοξιών των γυναικών για ηγετικές θέσεις καθώς και στην ύπαρξη άλλων ενδιαφερόντων των γυναικών που σχετίζονται με οικογενειακές υποχρεώσεις.

Εκτίμηση μας είναι ότι η διοίκηση του σχολείου πρέπει να ασκείται από εκπαιδευτικούς (άνδρες και γυναίκες), οι οποίοι θέλουν να αναλάβουν διοικητικές ευθύνες και διαθέτουν τα τυπικά και ουσιαστικά προσόντα που απαιτεί η θέση του διευθυντή σχολείου, ανεξάρτητα αν τη θέση αυτή κατέχει άνδρας ή γυναίκα, αυτό που προέχει είναι η ορθή και αντικειμενική επιλογή διευθυντών/ντριών και η επιτυχής ανταπόκριση στο έργο τους για το καλό όλων μας (μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων).

Ένα σημαντικό εύρημα που προκύπτει από την έρευνά μας είναι η μεγάλη απροθυμία και η καθολική σχεδόν έλλειψη ενδιαφέροντος των υποψηφίων εκπαιδευτικών για τις θέσεις στελεχών εκπαίδευσης, που σχετίζεται προφανώς με την απουσία υλικών και μη κινήτρων, όπως την έλλειψη αναγνώρισης, επιβράβευσης, την απουσία σύνδεσης των επιδόσεων με τις ανταμοιβές, η οποία αποτελεί τη θεμελιώδη μέθοδο παρακίνησης. Επίσης να σημειώσουμε ότι η σύνδεση των επιδόσεων δεν αφορά μόνο τις οικονομικές αμοιβές, αλλά οποιαδήποτε ανταμοιβή έχει αξία για τον εκπαιδευτικό, όπως για παράδειγμα η εκτίμηση του διευθυντή/προϊστάμενου, η επιβράβευση, το θετικό feedback, η ανάθεση πιο σημαντικών εργασιών, η επιμόρφωση, η θετική αξιολόγηση<sup>462</sup>.

Ειδικότερα ως προς την αναγνώριση πρέπει να τονιστεί ότι συνιστά το ισχυρότερο σχεδόν κίνητρο για όλους τους υπαλλήλους, αφού μέσω αυτής ικανοποιούνται αρκετά σημαντικές ανάγκες για εκτίμηση, αυτο-εκτίμηση και δίκαιη μεταχείριση<sup>463</sup>. Όταν ο εκπαιδευτικός γνωρίζει ότι οι προσπάθειες και οι επιδόσεις τους θα αναγνωριστούν, τότε η σχετική του διάθεση είναι υψηλή, αισθάνεται υψηλή ικανοποίηση- ευχαρίστηση.

Επίσης αναγνώριση είναι να δείχνουμε στον άλλο ότι εκτιμάμε μια επίδοση, μια συνεισφορά, μια βοήθεια, μια ενέργεια ή συμπεριφορά, συνεπώς η αναγνώριση θα πρέπει να ενταχθεί στην καθημερινή συμπεριφορά κάθε διευθυντή/προϊσταμένου ως το πρώτιστο ζήτημα στην ατζέντα της ηγετικής συμπεριφοράς του, δεδομένου ότι η αναγνώριση είναι σημαντική για όλους τους ανθρώπους και συμβαίνει πολύ σπάνια στην πράξη, ενώ αντίθετα η άσκηση κριτικής είναι κάτι το πολύ σύνηθες και μας χαρακτηρίζει ως Έλληνες.

Η παρακίνηση – κινητοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού εξαρτάται άμεσα από το επίπεδο ανάπτυξης της ηγεσίας του κάθε οργανισμού ή επιχείρησης, δεδομένου ότι η ηγεσία ως οργανωσιακό χαρακτηριστικό του οργανισμού προσδιορίζει το «ποιόν» (το τι είναι) και το «γίνεσθαι»<sup>464</sup> (το τι και πως κάνει) του οργανισμού. Μιλώντας για ανθρώπινη παρακίνηση εννοούμε μια πολύπλοκη εσωτερική κατάσταση που

<sup>462</sup> Μπουραντά, Δ. (2005), ό.π., σελ. 302.

<sup>463</sup> ό.π.

<sup>464</sup> ό.π., σελ. 274.

δημιουργείται από την ύπαρξη κινήτρων που ωθούν το άτομο να ενεργήσει με ένα συγκεκριμένο τρόπο<sup>465</sup>.

Οι υλικές αμοιβές, όπως μισθός, αποδοχές, bonus, δεν παρακινούν, ούτε κινητοποιούν το ανθρώπινο δυναμικό, όταν είναι «κακές» προκαλούν δυσαρέσκεια, όταν όμως είναι «καλές» το μόνο που κάνουν είναι να εξασφαλίζουν τη μη δυσαρέσκεια.

Πρόσφατη έρευνα που εκπονήθηκε από το Family & Work Institute των ΗΠΑ<sup>466</sup> αναφέρει ότι οι αποδοχές και τα κέρδη σχετίζονται σε ποσοστό μόλις 2% με την ικανοποίηση και την αποδοτικότητα των ανθρώπων από την εργασία τους, ενώ η ποιότητα του εργασιακού περιβάλλοντος και η συναδελφικότητα επηρεάζουν συνολικά κατά το 70%.

Οι παράγοντες που παρακινούν τους ανθρώπους να δώσουν τον καλύτερό τους εαυτό αφορούν την εσωτερική παρακίνηση (ψυχική ευχαρίστηση) και δημιουργούνται περισσότερο από την ηγετική συμπεριφορά των διευθυντών/ προϊσταμένων και λιγότερο από τα συστήματα και τις πολιτικές του οργανισμού<sup>467</sup>.

Σύμφωνα με τον Herzberg ο άνθρωπος «κάνει ό,τι κάνει» για να ικανοποιήσει τις ανάγκες του. Οι ανάγκες που κινητοποιούν τους ανθρώπους είναι αυτές που ο Maslow αποκαλεί ανώτερες ανάγκες και σχετίζονται με την επιτυχία, την εκτίμηση, το κύρος, την αναγνώριση, την προσωπική ανάπτυξη, τη δύναμη, την άσκηση επιρροής σε άλλους, την ολοκλήρωση.

Όλες οι ανάγκες αυτές μας δημιουργούν ευχαρίστηση, δίνουν νόημα στην εργασιακή και προσωπική μας ζωή και μας ωθούν να τις ικανοποιήσουμε και το σπουδαιότερο δεν φθάνουν εύκολα σε κορεσμό, όπως οι βασικές ανάγκες.

Συνοψίζοντας, τίθεται το ερώτημα πως μπορεί πρακτικά ένας διευθυντής σχολείου μέσω της καθημερινής του συμπεριφοράς να κινητοποιεί – παρακινεί τους συνεργάτες του, ώστε να διατηρεί υψηλά τη διάθεση των συνεργατών για συνεχή προσπάθεια και υψηλές επιδόσεις; Δυστυχώς όπως και για το σύνολο του μάνατζμεντ, δεν υπάρχουν μαγικές συνταγές.

Ωστόσο ο κάθε διευθυντής/ προϊστάμενος αξιοποιώντας την εμπειρία και την κρίση του μπορεί να οδηγηθεί σε δικές του συγκεκριμένες πρακτικές που αρμόζουν καλύτερα στο δικό του χώρο ευθύνης και των δικών του συνεργατών. Οι διάφορες τεχνικές παρακίνησης ή κίνητρα όπως η επιβράβευση, η αναγνώριση, το θετικό feedback, η ανάπτυξη των συνεργατών, η εξάλειψη των αντικινήτρων (αίσθηση αδικίας, κακό εργασιακό κλίμα), η κατανόηση του χαρακτήρα των συνεργατών, ενδείκνυται να εφαρμόζονται ταυτόχρονα ή να γίνεται ένας συνδυασμός<sup>468</sup>.

Σε σχέση με τη λήψη των αποφάσεων, η οποία συνιστά τη βασικότερη δραστηριότητα των στελεχών όλων των επιπέδων ενός οργανισμού καθώς συνδέεται με την επίλυση διαφόρων προβλημάτων, που σχετίζονται με την επίτευξη του σκοπού του, διαπιστώνεται ότι σ' ένα συγκεντρωτικό σύστημα εκπαίδευσης, όπως το ελληνικό, οι αποφάσεις για την οργάνωση και λειτουργία των σχολικών οργανισμών λαμβάνονται αποκλειστικά και μόνο από την κεντρική διοίκηση, χωρίς να ληφθούν υπόψη οι προτάσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας για την πραγματική κατάσταση που επικρατεί στα σχολεία της χώρας, εξαιτίας της προβληματικής επικοινωνίας που υπάρχει από τη

<sup>465</sup> Τύπα, Γ. (1999) «Η εφαρμογή των σύγχρονων μεθόδων management στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για την άσκηση αποτελεσματικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής», Διδακτορική διατριβή στο Πάντειο Πανεπιστήμιο.

<sup>466</sup> Καθημερινή της Κυριακής, 11 Σεπτεμβρίου 2005.

<sup>467</sup> Μπουραντά, Δ. (2005), ό.π., 291.

<sup>468</sup> Βλ. Μπουραντά, Δ. (2005), ό.π., σελ. 293.

βάση προς την κορυφή της ιεραρχίας καθώς και στην έλλειψη κουλτούρας διαλόγου, που χαρακτηρίζει την οργανωτική δομή του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Η λήψη βέβαια ορθολογικών αποφάσεων απαιτεί διοικητική γνώση και επαρκή κατάρτιση πάνω στις σύγχρονες τεχνικές management, αλλά το βασικό κριτήριο της ορθολογικότητας<sup>469</sup> μιας απόφασης είναι η αποδοχή της απόφασης από τους αποδέκτες.

Για τους λόγους αυτούς επιβάλλεται η διαμόρφωση συναινετικής εθνικής πολιτικής για την εκπαίδευση, ώστε κάθε εκπαιδευτική αλλαγή να είναι προϊόν διαβούλευσης όχι μόνο των κομμάτων, αλλά και των άμεσα εμπλεκομένων φορέων που θα κληθούν να την υλοποιήσουν και πάντα να προηγείται ένα δοκιμαστικό στάδιο εφαρμογής της.

Τα στοιχεία της έρευνας μας επιβεβαιώνουν την απογοήτευση και την πικρία από την «αίσθηση ελλείμματος συμμετοχής»<sup>470</sup> των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τον αποκλεισμό τους στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων που καλούνται κάθε φορά να υλοποιήσουν.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η έμφαση που δίνεται από την πλειονότητα της εκπαιδευτικής κοινότητας στην αλλαγή της σχολικής κουλτούρας για τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η έννοια της κουλτούρας, αναφέρεται σ' ένα σύστημα κοινών αξιών, πιστεύω, αρχών, παραδοχών<sup>471</sup> που προσδιορίζουν το πως σκέφτονται και το πως συμπεριφέρονται οι άνθρωποι ως προς την οργάνωση, την ποιότητα, τις καινοτομίες, τις ανθρώπινες σχέσεις, τη συνεργασία, τους συναδέλφους και το περιβάλλον<sup>472</sup>.

Η κουλτούρα μπορεί να αποτελέσει πηγή πλεονεκτημάτων για ένα φορέα, όταν είναι κατάλληλη ή αντίθετα να προκαλέσει σωρία μειονεκτημάτων, όταν είναι ακατάλληλη, δημιουργώντας εσωστρέφεια, αλαζονεία και να αποβεί ανασταλτικός παράγων σε κάθε πνοή αλλαγής και προσαρμοστικότητας του οργανισμού.

Πιο συγκεκριμένα η αλλαγή κουλτούρας ως θεμελιώδη αρχή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας συνιστά ένα «κρίσιμο στρατηγικά άυλο στοιχείο»<sup>473</sup>, που προσδιορίζει τις προτεραιότητες, τις επιλογές, τις αποφάσεις, τις στάσεις και τις συμπεριφορές των ανθρώπων μιας εκπαιδευτικής μονάδας για θέματα στρατηγικής σημασίας, όπως είναι οι καινοτομίες, οι αλλαγές, η ανάληψη πρωτοβουλιών και κινδύνων, η συνεχής μάθηση, η ανταπόκριση στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος, η έμφαση στην ομαδική συνεργασία και την εμπιστοσύνη, η έμφαση στα αποτελέσματα και τη μακροπρόθεσμη επιτυχία.

Όταν η κουλτούρα ενός οργανισμού, μιας σχολικής μονάδας είναι ισχυρή δηλαδή την ενστερνίζονται όλα τα μέλη της και ταυτόχρονα είναι κατάλληλη, συμβάλλει στη διαμόρφωση στρατηγικής και στην αποτελεσματική υλοποίησή της. Ως εκ τούτου η αλλαγή της επικρατούσας κουλτούρας στα σχολεία αποτελεί θέμα υψίστης προτεραιότητας και είναι υπόθεση όλων μας να αποβάλλουμε την ισχυρή δημοσιοϋπαλληλική – γραφειοκρατική κουλτούρα που μας διακατέχει και στη θέση της να δημιουργήσουμε τις συνθήκες εκείνες που θα μας επιτρέψουν να αποκτήσουμε την «αίσθηση του ανήκειν σε μια κοινότητα».

<sup>469</sup> Ζευγαρίδη, Σ. (1978) Οργάνωση και Διοίκηση, Εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, τόμος Β΄.

<sup>470</sup> Θεοφιλίδη, Χρ. (2004) «Φιλοσοφία και Πρακτική Διοίκησης Δημοτικού Σχολείου στην Κύπρο», Νέα Παιδεία, τ. 109, σελ. 45.

<sup>471</sup> Firestone, W./ Wilson, B. (1985) Using bureaucratic and cultural linkages to improve instruction: the principal's contribution, Educational Administration Quarterly, 21,2,σ.7-30, σε Παπαναούμ, Ζ., σελ. 37.

<sup>472</sup> Μπουραντά, Δ., ό.π., σελ. 121.

<sup>473</sup> ό.π.



Ενδεικτική της θετικής στάσης των διευθυντών και εκπαιδευτικών είναι η διαπίστωση για την ανάπτυξη ομάδων και του πνεύματος συνεργασίας, παράγοντες που κρίνονται ιδιαίτερα κρίσιμοι για την επιτυχία μιας σχολικής μονάδας ή ενός οργανισμού. Τίθεται λοιπόν το ερώτημα γιατί η ομάδα, το ομαδικό πνεύμα, η συνεργασία είναι τόσο σημαντική σήμερα; Η απάντηση βρίσκεται στο ότι η ομάδα ως ολότητα είναι μεγαλύτερη από το άθροισμα των μελών της<sup>474</sup>. Στην ομάδα το «ένα συν ένα» δεν κάνει δύο, αλλά περισσότερα ( $1+1 > 2$ ).

Στο πνεύμα αυτό κινείται και η θαυμάσια ελληνική λέξη συνέργεια η οποία χρησιμοποιείται αυτούσια στις περισσότερες ξένες γλώσσες (synergy), για να υποδηλώσει το ομαδικό πνεύμα, τη διάθεση για αλληλοϋποστήριξη, την αλληλεγγύη, την άμιλλα και την εμπιστοσύνη, που απαιτούνται στην αποτελεσματική υλοποίηση του έργου μιας ομάδας.

Σχετικά με το επίπεδο συνεργασίας του σχολείου με το σπίτι εκπαιδευτικοί και διευθυντές το χαρακτήρισαν καλό. Το σχολείο είναι υποχρεωμένο να ενημερώνει τους γονείς για την πρόοδο των παιδιών τους και παράλληλα να τους βοηθάει να παρέχουν ένα ενθαρρυντικό και υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης στα παιδιά τους<sup>475</sup>.

Φωτίζοντας ορισμένα ερωτήματα πάνω στις σχέσεις σχολείου και οικογένειας, όπως η ενημέρωση που παρέχεται στους γονείς είναι αυτή που θέλουν και που καλύπτει τις ανάγκες τους; αισθάνονται ευπρόσδεκτοι οι γονείς στο σχολείο; αντιμετωπίζονται όλοι με τον ίδιο τρόπο, ανεξάρτητα από την κοινωνική τους θέση και εθνικότητα<sup>476</sup>; Απαντώντας ειλικρινά στα παραπάνω ερωτήματα διαπιστώνουμε ένα έλλειμμα και μια προβληματική στις σχέσεις σχολείου και σπιτιού, η οποία επεκτείνεται με τη σειρά της και στις σχέσεις σχολείου και τοπικής κοινωνίας. Τα σχολεία ενταγμένα στις τοπικές κοινωνίες αντλούν ζωή από αυτές και ταυτόχρονα επηρεάζονται έντονα από τα οικονομικά και κοινωνικά προβλήματα της τοπικής κοινωνίας.

Ερωτήματα στα οποία θα μπορούσε να απαντήσει το σχολείο και να δώσει ένα τέλος στον κοινωνικό απομονωτισμό του είναι τα εξής: οι συνθήκες ζωής της τοπικής κοινωνίας επηρεάζουν το ήθος και το κλίμα του σχολείου; Ποιες είναι οι προσδοκίες της τοπικής κοινωνίας από το σχολείο; Τι προσφέρει το σχολείο στην τοπική κοινωνία<sup>477</sup>;

Η αξιολόγηση της ποιότητας σε επίπεδο σχολείου αποτελεί έναν από τους στρατηγικούς μηχανισμούς, που μπορεί να δώσει πληροφορίες στις κυβερνήσεις για τις ανάγκες των σχολείων και να βοηθήσει τα ίδια τα σχολεία να συνειδητοποιήσουν το ρόλο τους<sup>478</sup>. Ακόμη μπορεί να οριστεί ως μια προσπάθεια κατανόησης των διαδικασιών και των προϊόντων της εκπαίδευσης, μια προσπάθεια ελέγχου και διασφάλισης των διαδικασιών κατά πόσο είναι εύχρηστες, κατανοητές και αποτελεσματικές και κατά πόσο παράγουν τα επιθυμητά αποτελέσματα τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και μακροπρόθεσμα.

Οι προσεγγίσεις της αξιολόγησης της ποιότητας όπως έχει αναφερθεί παραπάνω είναι δύο, η εξωτερική αξιολόγηση και η εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση<sup>479</sup>.

Από την έρευνά μας διαπιστώνεται μια θετική στάση του εκπαιδευτικού σώματος απέναντι στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, παρόλο

<sup>474</sup> Μπουραντά, Δ., ό.π., σελ. 307.

<sup>475</sup> John MacBeath, Michael Schratz, Denis Meuret, Lars Jacobsen (2004) «η αυτοαξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο», μετ. Δεληγιάννη, Μ., εκδ. Μεταίχμιο, σελ. 182.

<sup>476</sup> ό.π.

<sup>477</sup> ό.π. σελ. 183.

<sup>478</sup> ό.π., σελ. 153.

<sup>479</sup> ό.π.

τις κατά καιρούς πολεμικές και επιθέσεις που δέχτηκε από την εκπαιδευτική κοινότητα με αποτέλεσμα να τεθεί σε αχρησία και να αποτελεί το μήλον της έριδος κάθε εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης.

Οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους με βάση τα στοιχεία της έρευνας, θεωρούν τη διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ως μια διορθωτική λειτουργία, η οποία μπορεί να λειτουργήσει υποκινητικά μέσω του συστήματος αναγνώρισης και ανταμοιβής και όχι ως μορφή πίεσης και τιμωρίας των εκπαιδευτικών.

Αντίθετα οι εγχειρόμενες ενστάσεις των εκπαιδευτικών σχετίζονται με τα πρόσωπα και τους φορείς διενέργειας της αξιολόγησης. Διατηρούν σοβαρές επιφυλάξεις για τους αξιολογητές, μέχρι σημείου να τους αποκαλούν ορισμένοι εκπαιδευτικοί «υποχείρια» της ελληνικής εκπαίδευσης.

Παρόλα αυτά οι διευθυντές υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση πρέπει να γίνεται κατά βάση από τους διευθυντές και μετά από το σχολικό σύμβουλο, ενώ οι καθηγητές προτείνουν η αξιολόγηση να γίνεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και μετά από το διευθυντή του σχολείου.

Θέλουμε να σημειώσουμε ότι όχι μόνο στο θέμα της αξιολόγησης αλλά και σε κάθε εκπαιδευτική αλλαγή, οι εκ των άνω προσεγγίσεις χρειάζονται την ανταπόκριση και την υποστήριξη της βάσης, δεν μπορούν να προχωρήσουν χωρίς να εξασφαλίσουν την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων. Μπορούν να χρησιμοποιήσουν «ήπιες» στρατηγικές, όπως την πειθώ, τον ενθουσιασμό, τα κίνητρα και τις ανταμοιβές ή να δημιουργήσουν φορείς που θα καθοδηγούν, θα συμβουλεύουν και μετά θα ελέγχουν.

Στο θέμα της επιμόρφωσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, η οποία αποτελεί μια αναγκαιότητα όχι μόνο για τον ίδιο αλλά και για το θεσμικό του περιβάλλον και την κοινωνία, διαπιστώνεται αφενός μια ανυπαρξία από πλευράς πολιτείας στην εκπόνηση και υλοποίηση προγραμμάτων επιμόρφωσης των υπηρετούντων εκπαιδευτικών και αφετέρου ένας βαθύς εφησυχασμός των ιδίων των εκπαιδευτικών εξαιτίας της επαγγελματικής «απολίθωσης», στην οποία έχουν περιέλθει, λόγω της έλλειψης ενδιαφέροντος και της ασφάλειας που νιώθουν γι' αυτό που κάνουν.

Στην εποχή της κοινωνίας της γνώσης που διάγουμε το ανθρώπινο κεφάλαιο, οι γνώσεις και οι δεξιότητες που κατέχουν οι άνθρωποι αποτελούν τον πλούτο των κρατών<sup>480</sup>, επομένως η διαχείριση των πόρων που σχετίζονται με την εκπαίδευση, όπου μεταξύ αυτών είναι προφανώς και οι εκπαιδευτικοί<sup>481</sup> αποτελεί ζήτημα θεμελιώδους σημασίας και αναγορεύει την επαγγελματική ανέλιξη του εκπαιδευτικού σε αναγκαιότητα και προϋπόθεση για τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης.

Εξετάζοντας το θέμα της γραμματειακής υποστήριξης σε επίπεδο σχολικής μονάδας, παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί επιφορτίζονται με εργασίες οι οποίες είναι άσχετες με τη βασική τους αποστολή ως παιδαγωγών<sup>482</sup> και οι οποίες έχουν αρνητικές επιπτώσεις στο ηθικό τους και την απόδοσή τους. Τις περισσότερες φορές μάλιστα γίνονται η αιτία και αφορμή για διενέξεις και προστριβές που δηλητηριάζουν τις σχέσεις μεταξύ των μελών του συλλόγου των διδασκόντων ή του διευθυντή με το διδακτικό προσωπικό. Ταυτόχρονα θεωρείται εξαιρετικά δύσκολο για τους διευθυντές

<sup>480</sup> Ψυχάρη, Σαρ. και Ντάφλο, Αθ. (2003) «Η ανάπτυξη του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού & οι προκλήσεις του Ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού», Νέα Παιδεία, τ. 108, σελ. 22-31.

<sup>481</sup> Δελθηανάση, Μ. (2002) «το μοντέλο του νέου ευρωπαϊκού σχολείου» Καθημερινή, 4 Μαΐου.

<sup>482</sup> Λαΐνας, Θ. (1995) «Η διοικητική υποστήριξη των σχολικών μονάδων», Διοικητική Ενημέρωση, τ.3, Σεπτέμβριος, σελ. 55.

να ανταποκριθούν στις πολυάριθμες απαιτήσεις του καθοδηγητικού τους ρόλου, όταν είναι υποχρεωμένοι να αναλώνουν το μεγαλύτερο κομμάτι του χρόνου τους στη εκτέλεση γραμματειακών καθηκόντων.

Σε σχέση με τις μετακινήσεις των εκπαιδευτικών το υπάρχον σύστημα των μεταθέσεων και αποσπάσεων μπορεί να ικανοποιεί ως ένα βαθμό τις ανάγκες των εργαζομένων στα δημόσια σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, λειτουργεί όμως ανασταλτικά στην ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων, καταργώντας τη βασική διοικητική αρχή της «ενότητας του προσωπικού»<sup>483</sup>, η οποία απαιτείται για την ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας και αλληλεγγύης μέσα στη σχολική μονάδα<sup>484</sup>.

Οι επιπτώσεις αυτού του φαινομένου είναι πάρα πολλές και σοβαρές και θα μπορούσαν να διακριθούν σε διοικητικές, όπως η αδιαφορία, η απουσία δεσμεύσεων των εκπαιδευτικών, η ευκολότερη ανάπτυξη συγκρούσεων και προστριβών, λόγω της προσωρινής τους παραμονής στη σχολική μονάδα καθώς και σε παιδαγωγικές, δεδομένου ότι οι μαθητές καλούνται κάθε χρόνο να προσαρμόζονται στις εκάστοτε απαιτήσεις του εκπαιδευτικού. Επίσης οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους δεν μπορούν να αναπτύξουν τον αναγκαίο συναισθηματικό δεσμό με τους μαθητές τους, ούτε να αποδώσουν στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους<sup>485</sup>.

Είναι γεγονός ότι η αναβάθμιση και η ποιότητα του εκπαιδευτικού μας συστήματος εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ποσότητα και τη διαχείριση των οικονομικών πόρων<sup>486</sup>.

Ένα από τα βασικά προβλήματα της δημόσιας εκπαίδευσης στη χώρα μας είναι η χαμηλή χρηματοδότηση της από τον κρατικό προϋπολογισμό, μόλις το 3,7% του Ακαθάριστου Εθνικού Προϊόντος διατίθεται για την παιδεία<sup>487</sup>.

Επίσης είναι ευρύτατα γνωστό ότι η Ελλάδα κατέχει την τελευταία θέση (με τις χαμηλότερες κατά κεφαλήν δαπάνες) τόσο στις τρεις βαθμίδες, όσο και στο σύνολο τους στην Ευρωπαϊκή Ένωση των 15 (Ε.Ε.-15)<sup>488</sup> στις δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση ως ποσοστό του Ακαθάριστου Εγχώριου Προϊόντος.

Η ανεπάρκεια των υλικών πόρων προκαλεί σημαντικές ελλείψεις σε σχολικά κτίρια, σε εργαστήρια και οπτικοακουστικά μέσα διδασκαλίας, σε βιβλιοθήκες, σε θέματα επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών πάνω στις νέες τεχνολογίες, τις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις και τις διδακτικές προσεγγίσεις, στη βελτίωση της οικονομικής θέσης των εκπαιδευτικών και στην ανανέωση των σχολικών βιβλίων και των προγραμμάτων.

Αναγκαίο προαπαιτούμενο λοιπόν για κάθε προσπάθεια βελτίωσης του εκπαιδευτικού μας συστήματος, αποτελεί η γενναία αύξηση της χρηματοδότησης και η άμεση ενίσχυση σε πόρους, υποδομές και εκπαιδευτικό προσωπικό των περιοχών με χαμηλούς δείκτες εκπαίδευσης και ευημερίας<sup>489</sup>.

<sup>483</sup> Koontz, H. and O' donnell, C. (1984) «Οργάνωση και Διοίκηση», εκδ. Παπαζήση (Μετ. Χρ. Βαρδάκος), Αθήνα, τ. 1<sup>ος</sup>, σελ. 73- 76.

<sup>484</sup> Σαΐτη, Χρ. (1997), « Μάνατζμεντ Ολικής Ποιότητας», ο.π., σελ. 38.

<sup>485</sup> ο. π., σελ. 39.

<sup>486</sup> Ανδρέου, Α. και Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994) «Εξουσία και Οργάνωση – Διοίκηση του εκπαιδευτικού μας συστήματος», εκδ. Νέα Σύνορα – Α.Α. Λιβάνη, σελ. 65.

<sup>487</sup> OECD 2000, σελ. 57.

<sup>488</sup> Βλ. στοιχεία της Στατιστικής Υπηρεσίας της Ε.Ε. για τις δημόσιες και ιδιωτικές δαπάνες μαζί το έτος 2002, σε Δρετάκη, Μ. «Η Ελλάδα ουραγός της Ε.Ε. στα κονδύλια για την Παιδεία», Καθημερινή 10-7-2005.

<sup>489</sup> Πολυζωγόπουλο, Χρ. «Εκπαίδευση με κοινωνική στόχευση», Βήμα της Κυριακής, 25-6-2006.

Όλοι πρέπει να πιστέψουμε «με το βάθος της καρδιάς μας» ότι οι δαπάνες για την παιδεία είναι εξόχως παραγωγικές δαπάνες<sup>490</sup> και ότι η εκπαίδευση έχει την υψηλότερη κοινωνική αποδοτικότητα<sup>491</sup>, διότι τα άτομα με υψηλότερο βαθμό εκπαίδευσης προσφέρουν υψηλότερη παραγωγή αγαθών και υπηρεσιών στην κοινωνία και εξασφαλίζουν αρμονικότερες κοινωνικές σχέσεις<sup>492</sup>.

---

<sup>490</sup> Κουμάντου, Γ. «Μονόλογος πριν το διάλογο», Καθημερινή της Κυριακής, 6-2-2005.

<sup>491</sup> Schultz, Th. (1972) «Η Οικονομική Αξία της Εκπαιδεύσεως», Μετ., Κουτσουμάρη, Γ., Εκδ. Παπαζήση, Αθήνα, σελ. 39-95.

<sup>492</sup> Θεοφανίδη, Στ. (1989) «Πώς θα γίνετε καλύτερος Πρωθυπουργός, Υπουργός, Διοικητής», Εκδ. Παπαζήση, Αθήνα, σελ. 243-244.

## ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Με βάση τις παραπάνω διαπιστώσεις και ενόψει του διλήματος που θέτει η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, η ποιότητα της εκπαίδευσης συνιστά μονόδρομο για την οικονομική και κοινωνική ευημερία των κρατών. Η τάση αυτή που απαντάται σε πολλές χώρες του Δυτικού κόσμου, αντανακλά την προτεραιότητα που δίνουν στην εκπαίδευση, θεωρώντας ότι μόνο αν εκπαιδευθούν οι άνθρωποι θα γίνουν λιγότερο ευάλωτοι<sup>493</sup> στις δυνάμεις της παγκοσμιοποίησης, ότι μόνο αν εφοδιαστούν με τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες θα μπορέσουν οι χώρες τους να αποφύγουν την πίεση της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας και να αποτρέψουν τη διάλυση των κοινωνιών τους<sup>494</sup>.

Η επένδυση στην παιδεία πρέπει να ιδωθεί ως η παραγωγικότερη ίσως εθνική επένδυση από την ελληνική πολιτεία.

Επιβάλλεται λοιπόν η άμεση αναθεώρηση όλων εκείνων των παραγόντων, που σχετίζονται με τον τρόπο οργάνωσης, λειτουργίας και στελέχωσης των σχολικών μονάδων, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, το σύστημα επιλογής και κατάρτισης των διευθυντικών στελεχών της εκπαίδευσης, τον τρόπο κατάρτισης και κωδικοποίησης της σχολικής νομοθεσίας, οι οποίοι λειτουργούν ανασταλτικά στην ποιότητα και αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων.

Η σχολική εκπαίδευση έχει ανάγκη από ένα αποτελεσματικό διοικητικό μηχανισμό που να παρέχει όχι μόνο τις σωστές λύσεις στα εκπαιδευτικά προβλήματα, αλλά και να λειτουργεί χωρίς υπερβολικό κόστος και σπατάλη κοινωνικών πόρων. Στον εκσυγχρονισμό του συστήματος διοίκησης της εκπαίδευσης, κρίνεται απαραίτητος ο επαναπροσδιορισμός της διοικητικής δομής και ο ορθολογικός καταμερισμός εξουσίας μεταξύ κεντρικής διοίκησης και περιφερειακών υπηρεσιών στήριξης της εκπαίδευσης.

Ειδικότερα προτείνεται :

- ↳ Η ύπαρξη «λιτής» και «ευέλικτης» διοικητικής δομής με λίγα ιεραρχικά επίπεδα, απλές και ταχύτατες διεργασίες, συνεχείς βελτιώσεις, καινοτομίες και έμφαση στις λειτουργικές σχέσεις Διεύθυνσης Εκπαίδευσης – Σχολικής μονάδας, ώστε να επιτυγχάνεται η ευελιξία, το χαμηλό κόστος και η ταχεία ανταπόκριση στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος.
- ↳ Η μεταβολή του ρόλου της κεντρικής διοίκησης. Το Υπουργείο Παιδείας με τις κεντρικές του υπηρεσίες οφείλει να υπηρετήσει τον επιτελικό του ρόλο, που συνίσταται στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής, στο στρατηγικό έλεγχο, την παρακολούθηση και αξιολόγηση του αποτελέσματος, αντί του λεπτομερούς ελέγχου λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων.
- ↳ Η ουσιαστική ενίσχυση της αποκέντρωσης του διοικητικού μηχανισμού της εκπαίδευσης με εκχώρηση σημαντικών αρμοδιοτήτων και ευθυνών από την κορυφή της πυραμίδας προς τα κατώτερα επίπεδα διοίκησης της εκπαίδευσης (Διευθύνσεις και Γραφεία Εκπαίδευσης, καθώς και Σχολικές Μονάδες). Οι Περιφερειακές Υπηρεσίες Στήριξης της Εκπαίδευσης να έχουν την ευθύνη της προσαρμογής, της εξειδίκευσης και του εμπλουτισμού των γενικών αρχών του κεντρικού σχεδιασμού, ανάλογα με τις κοινωνικοοικονομικές και πολιτιστικές ανάγκες του τόπου τους.

<sup>493</sup> Mac Beath, J., Schratz M., Meuret D., Jacobsen, L. (2004) «Η αυτοαξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο», ο.π., σελ. 145.

<sup>494</sup> ό.π.

- ↪ Συγκεκριμένα στο επίπεδο σχολικής μονάδας να μεταβιβαστούν ουσιαστικότερες αρμοδιότητες τόσο στους διευθυντές, ώστε να μπορούν να αναλαμβάνουν ευθύνες και να παίρνουν πρωτοβουλίες, όσο και στο σύλλογο διδασκόντων.
- ↪ Η θεσμοθέτηση Μονάδας Διαρκούς Απλούστευσης και Κωδικοποίησης της Εκπαιδευτικής Νομοθεσίας για την αντιμετώπιση του φαινομένου της πολυνομίας, των νομοθετικών κενών και των ασαφειών, που δημιουργούν σύγχυση στα στελέχη της εκπαίδευσης για το τι ισχύει κάθε φορά.

Σημαντικό ρόλο στην προσπάθεια εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού μας συστήματος, αποτελεί και η διαδικασία του προγραμματισμού, η οποία μπορεί να χαρακτηριστεί ως «πυξίδα» για κάθε εκπαιδευτικό οργανισμό, οριοθετώντας τους στόχους που θα προσπαθήσει να επιτύχει, αλλά και τους τρόπους με τους οποίους θα φτάσει σε αυτούς.

Ακολουθώντας τα επιμέρους βήματα του προγραμματισμού όπως τον καθορισμό των στόχων, την ανάπτυξη εναλλακτικών λύσεων, τη διερεύνηση των συνθηκών, την αξιολόγηση εναλλακτικών λύσεων, την επιλογή της πιο κατάλληλης λύσης, την διαμόρφωση επιμέρους σχεδίων και την εφαρμογή των σχεδίων, διαπιστώνουμε ότι ο προγραμματισμός συνιστά μια ιδιαίτερα πολύπλοκη διαδικασία, εξαιτίας του στοιχείου της πρόβλεψης και της διαμόρφωσης του μέλλοντος του οργανισμού και συνάμα κρίσιμη διαδικασία, επειδή βοηθάει τους οργανισμούς να ανταποκριθούν στις συνεχείς προκλήσεις του περιβάλλοντος.

Η χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι άμεσα συνδεδεμένη με την μέτρηση των επιδόσεων από την υλοποίηση των στόχων και των σχεδίων της και γενικότερα με την αξιολόγηση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και της διοίκησης των σχολείων.

Η αξιολόγηση όπως έχει τονιστεί και παραπάνω δεν πρέπει να εκληφθεί ως μια επιβάρυνση, ως κάτι το υποχρεωτικό, αλλά ως ένα αναπόσπαστο συστατικό της καθημερινότητας του σχολείου και της εκπαιδευτικής διαχείρισης.

Πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στην επιλογή των τομέων της σχολικής ζωής που θα αξιολογηθούν, ώστε να επιλεγούν οι σημαντικότεροι και εκείνοι που πραγματικά χρήζουν βελτίωσης.

Ενδεικτικά αναφέρουμε τους τομείς που σχετίζονται με διαδικασίες σε επίπεδο ατόμου (π.χ. ακαδημαϊκές επιδόσεις, ατομική και κοινωνική ανάπτυξη μαθητών, προορισμοί μαθητών). Διαδικασίες που αναφέρονται σε επίπεδο τάξης (π.χ. ποιότητα μάθησης και διδασκαλίας, στήριξη στις μαθησιακές δυσκολίες), διαδικασίες που αναφέρονται σε επίπεδο σχολείου (π.χ. το σχολείο ως χώρος μάθησης, ως κοινωνικός χώρος και ως επαγγελματικός χώρος) και τέλος διαδικασίες που σχετίζονται με το περιβάλλον π.χ. το σπίτι, την τοπική κοινωνία και την εργασία.

Η αξιολόγηση λοιπόν πρέπει να δίνει έμφαση στο πόσο καλά λειτουργούν οι προαναφερόμενες διαδικασίες και όχι στην ατομική απόδοση των εκπαιδευτικών, λαμβάνοντας τη μορφή της «Δαμόκλειας σπάθης» πάνω από τα κεφάλια των εκπαιδευτικών.

Σπάνιο στρατηγικό πόρο δεν αποτελεί πλέον το χρηματοοικονομικό κεφάλαιο ενός οργανισμού, αλλά το ανθρώπινο και το συναισθηματικό του κεφάλαιο. «Πρώτα οι άνθρωποι», όπως πολύ συχνά ακούγεται σήμερα, οι οποίοι αποτελούν την πεμπτούσια ενός οργανισμού, αφού συνιστούν τη μοναδική πηγή δημιουργίας αξιών, μοναδικών ικανοτήτων, γνώσεων, καινοτομιών και αλλαγών. Άλλωστε η ψυχή κάποιων ανθρώπων είναι αυτή που στηρίζει τις προσπάθειες για έγκαιρη προσαρμογή και συνεχή βελτίωση μιας οργανωτικής μονάδας.

Η αξιοποίηση του ανθρώπινου ταλέντου στις στρατηγικές καινοτομίες σε μια εποχή εκρηκτικών αλλαγών όπως η σημερινή, συνιστά, ίσως τον πολυτιμότερο πόρο για την επιβίωση και τη διαρκή επιτυχία κάθε οργανισμού.

Μείζον θέμα λοιπόν για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού μας συστήματος συνιστά και η διαδικασία στελέχωσης, η οποία περιλαμβάνει το σύστημα διορισμού, μετάθεσης και απόσπασης του διδακτικού προσωπικού, το σύστημα ανάπτυξης των διοικητικών ικανοτήτων των ηγετικών στελεχών και τον τρόπο επιλογής των στελεχών εκπαίδευσης, καθώς και το σύστημα της ουσιαστικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Οι σχολικοί ηγέτες για να ηγούνται αποτελεσματικά πρέπει να διαθέτουν ένα εύρος ικανοτήτων και προσόντων. Η απόκτηση των προσόντων και η ενίσχυση των ικανοτήτων μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία θα περιλαμβάνουν τη μελέτη θεωρητικών μοντέλων, την εκμάθηση ενός συνόλου τεχνικών γνώσεων, που θα εντοπίζονται σε οικονομικά θέματα, θέματα προσωπικού, συστήματα πληροφοριών και παιδαγωγικά θέματα. Ακόμη τα εκπαιδευτικά προγράμματα θα περιλαμβάνουν τη διδασκαλία μεθόδων για την ανάπτυξη των αντιληπτικών προσόντων, για την επίλυση των προβλημάτων, καθώς και μορφές πρακτικής άσκησης, μελέτης περιπτώσεων, προσομοίωσης του ηγετικού ρόλου μέσα σε συνθήκες επίβλεψης.

Προς την κατεύθυνση αυτή προτείνεται η ίδρυση ενός Συμβουλίου για την εκπαιδευτική διαχείριση με σκοπό την εκπαίδευση, την πιστοποίηση και την επιλογή των ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης, καθώς και την προώθηση της έρευνας για την εγκυρότητα εκείνων των ικανοτήτων που χαρακτηρίζουν τα ηγετικά στελέχη υψηλών επιδόσεων.

Τα προγράμματα ανάπτυξης στελεχών εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι μακράς διάρκειας (π.χ. ετήσιας διάρκειας) και να τα παρακολουθήσουν υποχρεωτικά όλοι όσοι κατέχουν σήμερα διευθυντικές θέσεις σε όλα τα επίπεδα διοίκησης, καθώς και όσοι προορίζονται για ηγετικά στελέχη εκπαίδευσης, κατόπιν επιλογής μέσω του Συμβουλίου Εκπαιδευτικής Διαχείρισης.

Σχετικά με τον τρόπο επιλογής των στελεχών εκπαίδευσης και προκειμένου να αντιμετωπιστούν τα φαινόμενα της κομματικής άλωσης και του «ημετερισμού» των εκάστοτε κυβερνήσεων στο χώρο της διοίκησης της εκπαίδευσης προτείνονται τα παρακάτω:

- ☞ Διαμόρφωση άμεσα ενός αξιόπιστου θεσμικού πλαισίου, που θα είναι προϊόν εκτεταμένης επιστημονικής έρευνας και συναινετικής αποδοχής από πλευράς εκπαιδευτικής κοινότητας και θα ανταποκρίνεται θετικά στην απαλλαγή της εκπαίδευσης από τα δεσμά του κομματικού ελέγχου.
- ☞ Η θητεία των στελεχών εκπαίδευσης πρέπει να είναι μακρόχρονη. Τα τέσσερα χρόνια αποτελούν μικρό χρονικό διάστημα για παραγωγική εργασία, ενώ για την αποτελεσματική διεύθυνση σχολείου ή άλλου επιπέδου διοίκησης απαιτείται σταθερότητα.
- ☞ Το σύνολο των αξιολογικών μονάδων στην επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης να διαμορφώνεται από τα μοριοδοτούμενα κριτήρια (τυπικά προσόντα), από τα συνεκτιμώμενα και από τη διαδικασία της συνέντευξης, η οποία θα έχει μικρή συμβολή, προκειμένου να περιοριστεί το στοιχείο της υποκειμενικής κρίσης.
- ☞ Να γίνεται διάκριση των μεταπτυχιακών τίτλων μεταξύ εκείνων που έχουν συνάφεια με τη θέση που διεκδικεί ο υποψήφιος /υποψήφια και σε εκείνα που δεν

έχουν. Έτσι για μεν τα πρώτα να προβλέπεται ικανός αριθμός αξιολογικών μονάδων, ενώ τα άλλα να μοριοδοτούνται συμβολικά.

- ↳ Τα συμβούλια επιλογής πρέπει να είναι ανεξάρτητα και μη ελεγχόμενα από την εκάστοτε πολιτική εξουσία και ως προς την συγκρότησή τους είναι απαραίτητη η συμμετοχή ειδικών σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης για την ορθολογική κρίση των υποψηφίων ηγετικών στελεχών.

Σχετικά με το θέμα της πρόσληψης του διδακτικού προσωπικού πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη το εξής ερώτημα : ποιον άραγε εκπαιδευτικό χρειάζεται το σημερινό σχολείο στην εποχή της ταχύτατης εξέλιξης της γνώσης και της διάδοσης της πληροφορίας; Η απάντηση είναι προφανής, έναν εκπαιδευτικό με βαθιά γνώση του αντικειμένου του, με παιδαγωγική κατάρτιση και ευαισθησία, με κριτική στάση απέναντι στη γνώση, στο σχολείο και τις πολιτικοκοινωνικές εξελίξεις.

Ένας τέτοιος εκπαιδευτικός μπορεί να επιλεγεί μέσα από δυο γραπτές εξετάσεις βασισμένες σε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής; Η απάντηση είναι αρνητική. Απαιτείται λοιπόν να πραγματοποιηθεί ένας συνολικός επανασχεδιασμός του όλου θεσμικού πλαισίου πρόσληψης των εκπαιδευτικών, που θα έχει ως αφετηρία την αναβάθμιση των βασικών σπουδών και των μεταπτυχιακών, την καθιέρωση της παιδαγωγικής κατάρτισης των υπό διορισμό εκπαιδευτικών και την αξιολόγηση των προσόντων αυτών. Για το σκοπό αυτό προτείνεται η ίδρυση ενός Επιστημονικού Ινστιτούτου, όπως συμβαίνει στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, στο οποίο θα φοιτούν για δύο έτη όσοι επιθυμούν να διοριστούν ως εκπαιδευτικοί, μετά από εισαγωγικές εξετάσεις και αφού ολοκληρώσουν επιτυχώς τις εσωτερικές εξετάσεις τους θα διορίζονται στα σχολεία της χώρας.

Επίσης θέλουμε να σημειώσουμε ότι είναι πολύ βασικό για τους εκπαιδευτικούς η εισαγωγή τους στις καθηγητικές σχολές να αποτελεί την πρώτη τους επιλογή και όχι την τέταρτη ή πέμπτη επιλογή, λόγω της μη συμπλήρωσης των απαιτούμενων μορίων εισαγωγής.

Αναφορικά με τις μεταθέσεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προτείνεται η αύξηση του χρόνου παραμονής στην οργανική τους θέση από ένα έτος που ισχύει σήμερα σε τρία, προκειμένου να διασφαλιστεί η ενότητα του προσωπικού και η αποτελεσματικότερη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Επίσης ως προς τον τρόπο υπολογισμού των μονάδων μετάθεσης από εκπαιδευτικούς που αποσπώνται στις διοικητικές υπηρεσίες του ΥΠΕΠΘ, θα πρέπει να λαμβάνουν τα μόρια της περιοχής στην οποία υπηρετούν και όχι αυτά της περιοχής της οργανικής τους θέσης, εφόσον δεν υπηρετούν σε αυτή.

Στο θέμα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πιστεύουμε ότι η επιμόρφωση δεν πρέπει να εξαντλείται μόνο στη συμμετοχή σε κάποια επιμορφωτικά προγράμματα μικρής ή μεγάλης διάρκειας ή στις διάφορες ενημερώσεις των εκπαιδευτικών για θέματα εκπαιδευτικών αλλαγών, αλλά να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Έτσι στο πλαίσιο της ουσιαστικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, προτείνεται η ετήσια επιμόρφωση τους με ταυτόχρονη απαλλαγή από τα διδακτικά τους καθήκοντα, που θα πραγματοποιείται σε συνεργασία με τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα, θα περιλαμβάνει ικανό αριθμό εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κάθε χρόνο και θα είναι καθολική και περιοδική. Επιβάλλεται ο συνολικός σχεδιασμός της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και η κατάρτιση των επιμέρους επιμορφωτικών προγραμμάτων μικρής διάρκειας.



Επίσης θέλουμε να τονίσουμε τη θεμελιώδη σημασία της εκπαίδευσης του διδακτικού προσωπικού στις νέες τεχνολογίες και την επίδρασή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθόσον η ικανότητα χειρισμού της τεχνολογίας και της γνώσης τόσο στην προσωπική, όσο και στην επαγγελματική ζωή τείνει να γίνει σήμερα περισσότερο σημαντική απ' ό,τι ήταν η ικανότητα ανάγνωσης πριν μερικές δεκαετίες.

Σ' έναν κόσμο που συνεχώς αλλάζει, σ' έναν κόσμο που η γνώση απαξιώνεται ταχύτατα, αφού η νέα γνώση δημιουργείται με εκρηκτικούς ρυθμούς, απαιτούνται νέες λογικές, νέες γνώσεις, ικανότητες και συμπεριφορές.

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να συμμετέχουν σε προγράμματα επισκέψεων σε σχολικές μονάδες των κρατών – μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και να μαθαίνουν τις καλές πρακτικές, να μετέχουν σε ερευνητικά προγράμματα της Κοινότητας και να χρησιμοποιούν τα Ευρωπαϊκά Δίκτυα.

Έτσι σε επίπεδο Κεντρικής Διοίκησης επιβάλλεται η δημιουργία δικτυακού τόπου, ιστοσελίδας για την δημοσίευση καλών πρακτικών, όπου θα έχουν εύκολη πρόσβαση όλοι οι εκπαιδευτικοί και θα μπορούν να ενημερώνονται για παρουσιάσεις μαθημάτων υψηλής ποιότητας και μελέτες περιπτώσεων επαγγελματικής τους ανέλιξης.

Ακόμη πρέπει να ενισχυθεί η εκπαιδευτική έρευνα, η οποία μπορεί να αξιοποιήσει τα ευρήματα των υφιστάμενων ερευνών και τα πορίσματα από τις διεθνείς συγκριτικές μελέτες στο σχεδιασμό των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Στη χώρα μας υφίστανται οι θεσμοί όπως το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας, ένα επιπλέον συμβούλιο με διαφορετικό όνομα δεν θα έλυne κανένα πρόβλημα, εκείνο που σαφώς προέχει είναι η βούληση της πολιτείας για πραγματική ανεξαρτησία και μη χειραγώγηση των θεσμών από την εκάστοτε πολιτική εξουσία και τις συνδικαλιστικές οργανώσεις στο χώρο των μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων στην εκπαίδευση.

Επείγουσα μεταρρυθμιστική παρέμβαση κρίνεται η διαδικασία μετάβασης από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση με την καθιέρωση μιας μεταλυκειακής βαθμίδας στην οποία θα μετατίθεται η διαδικασία της επιλογής των υποψηφίων. Το Λύκειο πρέπει να καταστεί αυτόνομη μονάδα, πλήρως αποδεδουλευμένο από τις εξετάσεις, διατηρώντας το μαθησιακό του ρόλο με σαφή προσανατολισμό στη μετάδοση γενικών δεξιοτήτων που διδάσκουν στους μαθητές πώς να μαθαίνουν, καθώς και στη μετάδοση μιας σειράς κοινωνικών δεξιοτήτων που μπορούν να εφαρμοστούν σε ποικίλες καταστάσεις, όπως τη συνεργασία, την ομαδική εργασία, τη διαχείριση πληροφοριών, την επίλυση προβλημάτων, τη λήψη αποφάσεων και την ευελιξία.

Όπως προαναφέρθηκε οι σχέσεις σχολείου και οικογένειας κρίνονται πολύ σημαντικές, δεδομένου ότι το σπίτι και το σχολείο αποτελούν δύο κατεξοχήν χώρους μάθησης και ανάπτυξης των μαθητών. Γι' αυτό το σκοπό το σχολείο οφείλει να ενεργοποιήσει τους γονείς μέσα από ομάδες σεμιναριακών συναντήσεων για μια καλύτερη γονεϊκή εκπαίδευση και διαρκή επικοινωνία του σχολείου με τους γονείς.

Απαραίτητη κρίνεται και χωρίς άλλη καθυστέρηση η πρόσληψη σχολικών ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών στα σχολεία για την αντιμετώπιση προβλημάτων αποκλίνουσας συμπεριφοράς και κοινωνικής ένταξης των μαθητών, καθώς και η υποβοήθηση του έργου των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης ανθρώπινης συμπεριφοράς.

Σχετικά με το φαινόμενο της ασυνέχειας που χαρακτηρίζει την εκπαιδευτική μας πολιτική, είτε λόγω της συχνής εναλλαγής των υπουργών, είτε λόγω της εναλλαγής των κυβερνήσεων, συνιστά κατά τη γνώμη μας ευθύνη όλων μας.

Η απάντηση στο φαινόμενο της ασυνέχειας και η προσδοκώμενη βελτίωση της ποιότητας του παραγόμενου εκπαιδευτικού αποτελέσματος και της αποτελεσματικότητας της διοίκησης της εκπαίδευσης, μπορεί να δοθεί μέσω της εξασφάλισης συναίνεσης.

Η ύπαρξη συναίνεσης προϋποθέτει έντιμο, ειλικρινή και ουσιαστικό διάλογο με τους εμπλεκόμενους φορείς από τη μια, όπως εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές, κοινωνικούς φορείς και την πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας από την άλλη, για την ελεύθερη και αβίαστη διατύπωση των απόψεων τους πάνω στη χάραξη της εθνικής στρατηγικής για την εκπαίδευση.

Είναι πολύ σημαντικό να μην επιδιώκονται βεβιασμένες συναινέσεις μόνο και μόνο για να προχωρήσει ο διάλογος, διότι η αντίσταση που συναντάται κάθε φορά από την απόπειρα εφαρμογής των διαφόρων μεταρρυθμίσεων στην εκπαίδευση, μας έχει κατ' επανάληψη καταστήσει μάρτυρες θλιβερών και ανείπωτων καταστάσεων.

Το μήνυμα για τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης πρέπει να φτάσει στη σκέψη και τις καρδιές όλων των ανθρώπων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Και τούτο προϋποθέτει καθολική δέσμευση και συμμετοχή όλων, διοίκησης και διδακτικού προσωπικού σε μια διαδικασία συνεχούς βελτίωσης μέσα από τη συνεχή γνώση και επιμόρφωση καθώς και την αλλαγή νοοτροπίας σ' όλα τα επίπεδα οργάνωσης.

Τέλος η πολυπόθητη ποιότητα της Παιδείας προϋποθέτει γενναία χρηματοδότηση των πόρων της και αυτή με τη σειρά της προϋποθέτει θαρραλέα πολιτική βούληση.

Η πρόταση της δικής μας διατριβής για την εισαγωγή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας ως μια μορφή εναλλακτικής διοίκησης στο χώρο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης πιθανόν να μη συνιστά την πανάκεια στην εκπαίδευση, αλλά την αξιοποίηση των αρχών της Ολικής Ποιότητας για δέσμευση της ανώτατης διοίκησης, καθολική συμμετοχή των εμπλεκόμενων μερών, εμπνευσμένη ηγεσία και κατανόηση των προκλήσεων του περιβάλλοντος ως προϋποθέσεις επιβίωσης και διαρκούς επιτυχίας στο νέο οικονομικό περιβάλλον της παγκοσμιοποιημένης πια κοινωνίας.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

## A) Ξενογλωσση

- Benis, W.G.(1966). *Changing Organisation.*, New York :Mc GrawHill
- Cabinet Office, (1991). *The Citizen's Charter: Raising the Standar.*, London, HMSO.
- Cabinet Office, (2000). *"How to draw up a local charter: An introduction for public services.*, London, HMSO.
- Cardner, J., (1990). *"On Leadership"* N. Y.: Free press.
- Chandler, J. A. (1996). *"The Citizen's Charter.*, Dartmouth, Aldershot.
- Crosby, P.B. (1995). *Quality Is Still Free: Making Quality Certain In Uncertain Times*, Mc Graw- Hill.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers The Challenges of Lifelong Learning.* London: DfEE
- Dean, Joan (1993). *"Managing the Secondary School"* Second edition, Routledge, London and N. York.
- Deming, E., (1992). *«American Association of School Administrators Conference»*. Washington D.C.
- Deming, W. E., (2002). *«Out of the Crisis»*. The MIT Press, Cambridge Massachusetts London, Second printing
- Deming, W.E. (1993). *The New Economics*. Cambridge: MIT Press
- Dewey, J (1964). *John Dewey on education*. New York: Random House
- English, Fenwick and Hill, John (1994). *Total Quality Education: Transforming Schools Into Learning Places*. Corwin Press, INC. California
- Fields, Joseph (1993). *«Total Quality For Schools, a suggestion for American Education»*. American Society For Quality
- Griffiths, D. , Stout, R., and Forsyth, P., (1988). *" The preparation of Educational Administrators*. Berkley, CA: Mc Cutchan
- Haller, H. S. (1987). *"Statistical Business Management"* Statistical Studies Inc. presentation, Bay Village, Ohio.
- Harrington, H. J., (1987). *The Improvement Process*. Mc Graw-Hill.
- Herzberg, F. (1966). *"The Motivation - Hygiene Theory' Work and the Nature of Man"*. Word Publishing Co.
- Hofstede G., (1991/1996). *Cultures and Organizations. Software of the Mind..* McGraw – Hill
- Hoy, W., and Miskel, G., (1996). *"Educational Administration"* (5<sup>th</sup> ed.) N.Y. Mc Graw- Hill.
- Imai, Masaaki (1986). *«Kaizen : The key to Japan's competitive success»*, Random House, New York
- Juran, J. M. (1981). *Management of Quality*. 4<sup>th</sup> ed, Juran Institute Wilton, CT
- Knowles, M. & associates (1984). *Andragogy in action: Applying modern principles of Adult Learning*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers
- Kolb D. (1984). *Experiential Learning*, Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- MacBeath, J., Meuret, D. and Schratz, M. (1997) *Quality Evaluation of School Education: Practical guide for self- evaluation*. European Commission.
- Mc Gregor, D., (1960). *"The Human Side of Enterprise"* Mc Graw Co., N.York.
- Miller, John and Dower, Allison (1992) *Improving Quality in Further Education : A Guide For Teachers in Course Teams, Consultants at Work*. Ware, Herts.
- Morgan, C. and Murgatroyd, St., (1994). *«Total Quality Management in the public sector : an international perspective»*. Open University Press, London.
- Oakland, John S , (1989). *"Total Quality Management"*. Heinemann, Oxford
- OECD (2000). *"Financial and Human Resources Invested In Education"*

- OECD (2006)
- Peters, T. and Austin, N., (1986). *“A passion For Excellence”* Fontana / Collins, Glasgow
- Roberts, N. (1985) *“Transforming Leadership: A process of Collective Action”* Human Relations.
- Sallis, Edward (1996). *Total Quality Management In Education*. Kogan Page, second edition.
- Southworth, G. (1990). *“Leadership, headship and effective primary schools”*. London; New York, Falmer Press
- Spanbauer, Stanley J (1992). *«A Quality System for Education»*. ASQC Quality Press, Milwaukee, Wisconsin
- Stogdill, R.(1974). *Handbook of leadership*, N.Y. Free Press
- Tyler, W. (1998). *School organization: a sociological perspective*, London, Croom Helm.
- Walton Mary. (1986). *The Deming Management Method*. Perigree Books, Putnam, New York.
- West-Burnham, J., (1990). *“Education Management for the 1990s’* Essex: Longman.

## **B) Ελληνική**

- Austin, G. (1998). *«Τα πορίσματα του διεθνούς συνεδρίου για τα αποτελεσματικά σχολεία»*. (μετάφραση-προσαρμογή Χρ. Θεοφιλίδη), Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Claude Javeau, (1996). *«Η έρευνα με ερωτηματολόγιο»*, Μετ. Κατερίνα Τζαννόνε –Τζώρτζη, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω.
- Dubrin A. J. (1998). *«Βασικές Αρχές Μάνατζμεντ»*. Επιμέλεια Ν. Σαρρής , 4<sup>η</sup> Έκδοση, Αθήνα, Εκδόσεις Έλλην.
- Everard, K. B. and Morris, G. (1999). *«Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση»*, μετ. Κίκιζας, Δ., Πάτρα, Ε.Α.Π.
- Gower (1997) *«Διοίκηση Ολικής Ποιότητας»*. μετάφραση Νίκος Σαρρής, έκδοση 2<sup>η</sup>, Αθήνα, εκδόσεις Έλλην.
- MacBeath, J., Meuret, D., Schratz, M., Jacobsen, L. (2004). *«Η αυτοαξιολόγηση στο Ευρωπαϊκό Σχολείο»*, μετ. Μ. Δεληγιάννη, εκδ. Μεταίχμιο.
- Schultz, Th. (1972). *«Η Οικονομική Αξία της Εκπαίδευσεως»*. Μετ., Κουτσουμάρη, Γ., Αθήνα, Εκδ. Παπαζήση.
- Αλαχιώτης, Στ. (2002). *«βιβλίο για το δάσκαλο της Ευέλικτης Ζώνης»*, ΟΕΔΒ.
- Ανδρέου, Α. και Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *«Εξουσία και Οργάνωση – Διοίκηση του Εκπαιδευτικού μας Συστήματος»*. Αθήνα, εκδ. Νέα Σύνορα – Α.Α. Λιβάνη.
- Αριστοτέλης, έργο *«Κατηγορίαι»*. Λάμβδα 1, 1069 a 20.
- Δερβιτσιώτης, Κ. (2001). *«Ανταγωνιστικότητα με Διοίκηση Ολικής Ποιότητας»*. Αθήνα, 2<sup>η</sup> έκδοση, Εκδ. Interbooks.
- Ζαβλανός, Μ. (1987). *«Οργάνωση και Διοίκηση»*, τόμος Β΄, Αθήνα, εκδόσεις Ίων.
- Ζαβλανός, Μ. (2003). *«Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση»*. Αθήνα, εκδ. Σταμούλη.
- Ζαβλανός, Μ., (1998). *«Μάνατζμεντ»*. Αθήνα, εκδ. Έλλην.
- Ζευγαρίδης, Σ. (1978). *«Οργάνωση και Διοίκηση»*. Θεσσαλονίκη, τόμος Β΄, Εκδ. Κυριακίδη.

- Θεοφανίδης, Στ. (1998). «Εγχειρίδιο αποτελεσματικής διοίκησης δημοσίων υποθέσεων», Αθήνα, εκδόσεις Παπαζήση.
- Θεοφανίδης, Στ. (1989). «Πώς θα γίνετε καλύτερος Πρωθυπουργός, Υπουργός, Διοικητής». Αθήνα, Εκδ. Παπαζήση.
- Θεοφανίδης, Στ. (1998). «Μεθοδολογία της επιστημονικής σκέψης και έρευνας». Αθήνα, εκδ. Ευγ. Μπένου.
- Θεοφανίδης, Στ. (1999). «Ποιος είναι ηγέτης, η ποιότητα της ηγεσίας». Αθήνα, εκδ. Παπαζήση.
- Θεοφιλίδης, Χρ. (1994). «Ορθολογιστική Οργάνωση και Διοίκηση», Λευκωσία.
- Ίλιτσεφ, Λ. Φ.& Φεντοσέγιεφ, Π. Η., (1986) "Φιλοσοφικό Εγκυκλοπαιδικό Λεξικό", της Ακαδημίας της ΕΣΣΔ, Αθήνα, εκδ. Καπόπουλος.
- Ιορδανίδης, Γ., (2002). «Ο ρόλος του Προϊσταμένου Διεύθυνσης και Γραφείου Εκπαίδευσης στη Δ/θμια εκπαίδευση» Θεσσαλονίκη, εκδ. Κυριακίδης.
- Καζαμίας Α. και Κασσωτάκης Μ. (1995). «Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού». Αθήνα, εκδ. Σείριος.
- Κανελλόπουλος, Χρ. (1990). «Αξιοποίηση Προσωπικού», Αθήνα.
- Κέφης, Β. (2003). «Βασικές Αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, Τα πρότυπα της σειράς ISO 9000 και ISO 14000 και τα συστήματα διαχείρισης της Ποιότητας». Αθήνα, Πανεπιστημιακές Παραδόσεις.
- Κυριαζή, Νότα (2003). «Κοινωνιολογική έρευνα: κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών». Αθήνα, 6<sup>η</sup> έκδοση, Ελληνικά Γράμματα.
- Λογοθέτης, Ν., (1992). «Μάνατζμεντ ολικής ποιότητας». Αθήνα, εκδόσεις Interbooks.
- Μακρυδημήτρης, Α. (1992). «Η Οργάνωση της Κυβέρνησης». Αθήνα, εκδ. Σάκκουλα.
- Μακρυδημήτρης, Α. (1998) «Θεωρία των Αποφάσεων». Αθήνα, Εκδ. Σάκκουλα.
- Ματθαίου, Δ., (1999). «Αναβάθμιση της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης». Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Μιχαλόπουλος Ν. (2003). «Από τη Δημόσια Γραφειοκρατία στο Δημόσιο Management». Αθήνα, εκδ. Παπαζήση.
- Μιχόπουλος, Α. (1993). «Η Εκπαίδευση στο Πλαίσιο της Οργανωτικής Θεωρίας», Αθήνα.
- Μιχόπουλος, Αν. (1998). «Εκπαιδευτική Διοίκηση» τόμος Ι, Αθήνα
- Μπουραντάς, Δ. (1992). «Management, Οργανωτική θεωρία και συμπεριφορά». Αθήνα, Εκδόσεις Team.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). «Ηγεσία, ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας». Αθήνα, εκδόσεις Κριτική.
- Μπουραντάς, Δημ. και Παπαλεξανδρή, Ν. (1998). «Εισαγωγή στη διοίκηση επιχειρήσεων». Αθήνα, εκδ. Ευγ. Μπένου.
- Ξωχέλλης, Π. και Παπανασούμ, Ζ. (2000). «Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών . Ελληνικές εμπειρίες 1997-2000, Θεσσαλονίκη.
- Ξωχέλλης, Παν. και Diether Hopf, (2003). «Γυμνάσιο και Λύκειο στην Ελλάδα», Διαχρονικά ερευνητικά δεδομένα, κριτικές επισημάνσεις – μελλοντικές προοπτικές, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Παγκάκης, Γ. (2002). «Δημόσια Διοίκηση και Κοινωνία». Αθήνα, εκδ. Σάκκουλα.
- Παγκάκης, Γρ., (1991). «Εισαγωγή στη Δημόσια Διοίκηση», Αθήνα, εκδόσεις Σάκκουλα.
- Παπαδόπουλος, Σ. (1996). «Οργάνωση και διοίκηση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» Αθήνα .

- Παπαναούμ, Ζωή, (1995). «*Η διεύθυνση του σχολείου θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*» Θεσσαλονίκη, εκδ. Κυριακίδης.
- Παπανούτσος, Ε. (1982). «*Απομνημονεύματα*», Χ.Ε. Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ι., (1993) «*Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*», τομ. Α', Χ.Ε., Αθήνα.
- Πασιαρδής, Π., (2004). «*Εκπαιδευτική Ηγεσία*». Αθήνα, εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Πουλής, Π. (2000β). «*Εισαγωγή στο Δημόσιο Δίκαιο*». Αθήνα, Εκδ. Σάκκουλα.
- Σαϊτής, Χρ., (2000). «*Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης*», Αθήνα, εκδόσεις Ατραπός.
- Σαματάς, Μ. (1995) «*Ο Ελληνικός Εκπαιδευτικός Γραφειοκρατισμός*» στο βιβλίο Καζαμία Α. και Κασσωτάκη Μ. «*Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού της Ελληνικής Εκπαίδευσης*» Αθήνα, Εκδ. Σείριος.
- Σολομών, Ιωσήφ (1999), Πειραματικό Πρόγραμμα: «*Εσωτερική Αξιολόγηση & Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα*». Αθήνα, ΕΠΕΑΕΚ, Τμήμα Αξιολόγησης, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σπανός, Α. (1993) «*Ολική Ποιότητα*», Αθήνα, Εκδ. Βιβλιοθήκη.
- Σπανού Κ. (1996) «*Το πρόβλημα της δημόσιας διοίκησης: Μια πρώτη προσέγγιση*». Αθήνα, Εκδ. ΙΟΒΕ.
- Στεφανάτος, Στ., (2000). «*Ολική Ποιότητα*», τόμος Β', Πάτρα, Ε. Α. Π.
- Τζάνη, Μ. και Παμουκτσόγλου, Τ. (1998). «*Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*». Αθήνα.
- Τσέκος Θ., (1995) «*Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στις Δημόσιες Υπηρεσίες*», ΙΝ.ΕΠ., Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης.
- Τύπας, Γ. (1999) «*Η εφαρμογή των σύγχρονων μεθόδων management στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για την άσκηση αποτελεσματικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής*», Διδακτορική διατριβή στο Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Φαναριώτης, Π. (1999), «*Δημόσια Διοίκηση, Αποκέντρωση και Αυτοδιοίκηση*». Αθήνα, Εκδ. Σταμούλη.
- Φίλιας, Β. (1996), «*Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*», Αθήνα, εκδόσεις Gutenberg.
- Χυτήρης, Λ. (2001) «*Οργανωτική Συμπεριφορά*», Αθήνα, εκδόσεις Interbooks.

## Γ) Ξενόγλωσσα περιοδικά

- Cofarrell & Alii: (1991). "Even Uncle Sam is Starting to see the Light" in "Quality in the Public Sector", *Business Week* (Special Issue), 25 October, In "Specificities of Quality Management In the Public Sector: does the case of French Universities present a greater challenge?", Annie Bartoli, 9/2000.
- Collins, Al. and Harte Aust.( 1994). "Enhancing Local Involvement In Education Through Quality Leadership", *Prospects*. Vol. 1, No 3, Wint.
- Day, D., and Lord, R., (1998). "Executive Leadership and Organizational Performance: Suggestions for a New Theory and Methodology", *Journal of Management*, vol. 14.
- Dobyn Lloyd. (1990). "Ed Deming Wants Big Changes, and He Wants them Fast". *Smithsonian*.
- Firestone, W./ Wilson, B. (1985). Using bureaucratic and cultural linkages to improve instruction: the principal's contribution, *Educational Administration, Quarterly*, 21,2.

- Gilbert, G.R. (1991). Human Resource management Practices to improve Quality: A case example of Human Resource Management Intervention in Government, *Human Resource Management*, Vol.30, No 2.
- Glenn, Tom, (1992) In *The Bureaucrat Magazine*.
- Herzberg, F.(1968). "One More Time: How Do You Motivate Employees?" *Harvard Business Review*, Jan.- Feb.
- Hoggett, P. and Hambleton, R., (1987). "Decentralization and Democracy" Bristol School of Advanced Urban Studies.
- Hollander, E.,(1985). "Leadership and Power" in G. Lindzey & E. Aronson Ceds J., *The Handbook of social Psychology* , vol. 2 3th ed. Random House, N.Y.
- Kim, P. and Pindar, W. (1995). "Creating a new organizational culture: the key to total quality management in the public sector" *International Journal of Public Administration*, v.18.
- Kondo, Y., (1997). Quality as a source of empowerment, *The TQM Magazine*, vol. 9.
- Koulaidis, Vas., (2004). "Quality of Education, Teachers Professional Training and Development, The European Union and the SE European Countries", *Education Research Centre Of Greece*, Athens
- Lieberson, S., and O' Connor, J. (1972). "Leadership and Organizational Performance: A study of Large Corporations" *American sociological Review*, vol. 37.
- Miller, John and Dower, Allison (1992). Improving Quality in Further Education : A Guide For Teachers in Course Teams, Consultants at Work, Ware, Herts.
- Oscar A. Ornati. (1982). *Public Productivity Review*, vol. vi, nos.1 and 2 (March and June).
- Peterson, R. (1998). Trust for Quality, *The TQM Magazine*, vol.10 Issue 6.
- Thomas, A. (1988). "Does Leadership Make a Difference to Organizational Performance". *Administrative science Quarterly*, 33.
- Tice Lou. (1990). 'Strategic Thinking, Strategic Planning" Videotape. *The Pacific Institute*, Seattle.
- Ulrich D. Tie the corporate knot: (1989). Gaining complete customer commitment. *Sloan Management Review*, v. 30.
- Zairi, M. (1994), Leadership in TQM implementation, some case examples, *The TQM Magazine*, vol. 6, issue 6.

#### **Δ) Ελληνικά Περιοδικά**

- Γραβάνη, Όλγα (2006). «Το ταξίδι της ποιότητας στον Ευρωπαϊκό Δημόσιο Τομέα: από το εκεί στο εδώ, και μετά που;», *Διοικητική Ενημέρωση*, τ. 36.
- *Διδασκαλικό Βήμα*, 1996.
- έκθεση του Ο.Ο.Σ.Α. (1995) για τη συνολική εξέταση του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος (από τους Kallen Kogan και Παπαδόπουλου), *ΥΠΕΠΘ*, Φεβρουάριος.
- Ζαβλανός, Μ. (1982), «Αδυναμίες στο σύστημα διοίκησης της εκπαίδευσης» *Λόγος και Πράξη*, τ. 16.
- Θεοφιλίδης, Χρ. (2004). «Φιλοσοφία και Πρακτική Διοίκησης Δημοτικού Σχολείου στην Κύπρο», *Νέα Παιδεία*, τ.109.
- Καταβατή, Ευ. (2003). «Ο ρόλος του σημερινού Διευθυντή μιας σχολικής μονάδας», *Τα εκπαιδευτικά*, Ιούλιος – Δεκέμβριος.



- Κέφης, Β. (2003). «Ο ιδεατός τύπος γραφειοκρατίας του Max Weber και ο λειτουργικός δημόσιος τομέας», *Διοικητική Ενημέρωση*, τ.25, Ιανουάριος.
- Λαΐνας, Θ. (1995). «Η Διοικητική Υποστήριξη των Σχολικών Μονάδων», *Διοικητική Ενημέρωση*, τ. 3, Σεπτέμβριος.
- Μακρυδημήτρης Α.(1990). «χαρακτηριστικά της ελληνικής διοικητικής κρίσης» *Δημόσιος Τομέας*, τ. 53.
- Μακρυδημήτρης, Α. (2002). «Ο κρατικός συγκεντρωτισμός και η ανάγκη μεταρρύθμισής του», *Δημόσιος Τομέας*, τ. 190.
- Μιχαλόπουλος, Ν. (2000). «Το Ευρωπαϊκό όραμα της ποιότητας για τη Δημόσια Διοίκηση», *ΥΠΕΣΔΑ*.
- Μιχαλόπουλος, Ν. (1999). «Διοίκηση Ολικής Ποιότητας: όψεις ενός σύνθετου φαινομένου», *Διοικητική Ενημέρωση*, τ. 14, Μάιος.
- Μιχόπουλος Αν., (2004) «Η ηγεσία ως αναγκαίο λειτουργήμα καινοτομικής δράσης και οργανωτικής αποτελεσματικότητας στα σχολεία», *Διοικητική Ενημέρωση*, τ. 29.
- Μίχος, Θεμ. (1994). «Συστήματα Ποιοτικής Διασφάλισης», *Δημόσιος Τομέας*, τ. 102.
- Μούτσιος, Σ. (2001). «Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στις οικονομικά αναπτυγμένες χώρες : σχολική αυτονομία και εκπαιδευτική αγορά», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 31.
- Παγκάκης, Γρ. (2000). «Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων», *Διοικητική Ενημέρωση*, τ. 18, Σεπτέμβριος.
- Πετρίδου, Ε. (2002) «Διοίκηση Ποιότητας στην Εκπαίδευση», *Διοικητική Ενημέρωση*, Ιανουάριος, τ. 22
- Σαϊτή, Α. (2003) «Ο θεσμός του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης και η διοικητική αποκέντρωση στην εκπαίδευση: Θεσμοί σε κρίση», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 132.
- Σαϊτής Χρ. (1996) «Το χρονικό ενός θεσμού: Ο διευθυντής του σχολείου», *Διοικητική Ενημέρωση*, τ. 5.
- Σαϊτής Χρ. (1997) «Μάνατζμεντ Ολικής Ποιότητας: μια νέα μεθοδολογία για τον εκσυγχρονισμό του συστήματος διοίκησης της εκπαίδευσης», *Διοικητική Ενημέρωση*, τ. 9, Σεπτέμβριος.
- Σαϊτής, Χρ. (2000). «Γυναίκες εκπαιδευτικοί και σχολική διοίκηση στην Ελλάδα», *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 57-58.
- Σαϊτής, Χρ., (1997). «Σκέψεις για την ανάπτυξη ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση», *Δημόσιος Τομέας*, τ. 127.
- Σαϊτής, Χρ., Φέγγαρη, Μ., Βούλγαρης, Δ., (1997). «Επαναπροσδιορισμός του ρόλου της ηγεσίας στο σύγχρονο σχολείο», *Διοικητική Ενημέρωση*, τ. 7<sup>ο</sup> Ιανουάριος.
- Σεβαστάκη, Ελ., (1998). «Ολική Ποιότητα και Οργανωσιακή Μάθηση», *Ποιότητα & εκπαίδευση*, Ιούλιος – Αύγουστος.
- Σφήκας, Δ. (1991) «Η αξιολόγηση της ανάλυσης και περιγραφής των θέσεων στη δημόσια διοίκηση», *Διοικητική Ενημέρωση*, τ. 47-48.
- Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης, Πάντειο, (2000). «Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στο Δημόσιο Τομέα», *Τετράδια Εργασίας*, αρ. 47, Αθήνα.
- Τσέκος. Θ., (1995) «Η Εργασιακή Ηθική ως Παράμετρος της Ολικής Ποιότητας: από την εμπειρία της ιδιωτικής επιχείρησης στις προοπτικές για τη Δημόσια Διοίκηση», *Διοικητική Ενημέρωση*, τ. 1, Ιανουάριος.
- Φασούλης, Κ., (2001) «Η Ποιότητα στη Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού της Εκπαίδευσης: Κριτική Προσέγγιση στο Σύστημα Διοίκησης Ολικής Ποιότητας – Δ.Ο.Π.», *Επιθεώρηση Επιστημονικών & Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 4.

- Χρονοπούλου, Αγγ. και Γιαννόπουλος, Κων. (2001) «Γραφειοκρατικός μηχανισμός προσαρμογής για την Αξιολόγηση και Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: στόχος ο σκεπτόμενος εκπαιδευτικός», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 119.
- Χυτήρης, Λ. και Άννινος, Λ. (2004) «Διοίκηση και Ηγεσία στα Δημόσια Σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης», *Διοικητική Ενημέρωση*, τ. 30.
- Χυτήρης, Λ., (1997) «Ο Ανθρώπινος Παράγοντας στη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας», *Διοικητική Ενημέρωση*, τ. 8, Μάϊος.
- Ψυχάρης, Σαρ. και Ντάφλος, Αθ., (2003) «Η ανάπτυξη του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και οι προκλήσεις του Ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού» *Νέα Παιδεία*, τ. 108.
- Ψυχογιός, Αλ. (2001) «Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και Εμπιστοσύνη: Ο ρόλος των ηγετικών στελεχών στη δημιουργία κουλτούρας εμπιστοσύνης στις οργανώσεις», *Διοικητική Ενημέρωση*, τ. 19. Ιανουάριος.

## **Εφημερίδες**

- Αγγελάκος, Κ. «Όχι ασκήσεις επί χάρτου» *Καθημερινή της Κυριακής*, 9-10-2005.
- Δρεπτάκης, Μανώλη, «Η Ελλάδα ουραγός της Ε.Ε. στα κονδύλια για την Παιδεία», *Καθημερινή της Κυριακής*, 10-7-2005.
- Δελθθανάση, Μαρία, «Το μοντέλο του νέου Ευρωπαϊκού σχολείου», *Καθημερινή*, 4-5-2002.
- Παλληκάρης, Ι. «ΑΕΙ : Ποιος διάλογος», *Ελευθεροτυπία*, 8-4-2006
- Πολυζωγόπουλος, Χρ. «Εκπαίδευση με κοινωνική στόχευση», *Βήμα της Κυριακής*, 25-6-2006
- Γουίλσον, Τιμ «Πανεπιστήμια ανοιχτά στην οικονομία της γνώσης» συνέντευξη στον Παπαδημητρίου, Κ., *Καθημερινή της Κυριακής*, 11-9-2005
- Κοτόφωλος, Γ. «Η παιδεία, η άμιλλα και το κρατικό μονοπώλιο», *Καθημερινή της Κυριακής*, 23-1-2005.
- Ιορδανίδης, Κ. «Ο διάλογος περί παιδείας», *Καθημερινή της Κυριακής*, 23-1-2005.
- Ηρακλέους, Γ. και Παπλωματάς, Κ. «Η ευέλικτη ζώνη σε συνάρτηση με τη διαθεματικότητα, Μύθοι- πραγματικότητα», *Ριζοσπάστης*, Οκτώβριος 2005.
- Λεμπέση, Μ. «περιβάλλον και συναδελφικότητα πιο σημαντικά από τις αποδοχές», *Καθημερινή της Κυριακής*, 11-9-2005.
- Λακασάς, Απ., «εκπαιδευτική ενοποίηση στην Ευρώπη», *Καθημερινή*, 2-3-2003.
- Καρκαγιάννης, Αν. «εθνικός διάλογος για την παιδεία ή διάλογος κωφών;» *Καθημερινή*, 31-1-2005.
- Κουμάντος, Γ. « Μονόλογος πριν το διάλογο», *Καθημερινή της Κυριακής*, 6-2-2005.
- Εφημερίδα «*Τα Νέα*» 8-5-2003.
- Εφημερίδα «*Ελευθεροτυπία*» 8-5-2003.

## **Ε) Νόμοι – εγκύκλιοι**

- Ν. 1566/85: «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».
- Υπ. απόφαση αριθμ. Φ. 350. 2/1/52091/6-5-1978 (ΦΕΚ 472 τ.Α΄).
- Υπ. απόφαση με αρ. ΔΙΠΑ/Φ.1/6787/6-4-2005 του Υπουργείου. Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης & Αποκέντρωσης, Διεύθυνση Ποιότητας & Αποδοτικότητας, Τμήμα Τεκμηρίωσης & Καλύτερων Πρακτικών.
- Ν. 2986/13-2-2002,(ΦΕΚ. 24 τ. Α): «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις».
- Ν. 2525/97, (ΦΕΚ 188 τ.Α) «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση στην Ανώτατη Εκπαίδευση, αξιολόγηση των εκπαιδευτικών & άλλες διατάξεις».
- Ν. 2817/2000, (ΦΕΚ 78 τ.Α) «Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης»
- Υπ. Απόφαση ΥΠΕΠΘ με αρ.Φ.12.1/545/85812/Γ1/2005 «Γενίκευση Εφαρμογής Προγράμματος Ευέλικτης Ζώνης στην Α/θμια Εκπ/ση».
- Ν. 2327/1995, (ΦΕΚ 156 τ.Α) «Ίδρυση Εθνικού Συμβουλίου Παιδείας», Π. Δ/γμα 326/96 «Κανονισμός λειτουργίας ολομέλειας ΕΣΥΠ».
- Υπ. Απόφαση με αρ.Β1/3 /96 «Καθορισμός αριθμού & ειδικών προσόντων μελών των τμημάτων, μονάδων και τομέων ΕΣΥΠ».
- Υπ. Απόφαση Φ.361.1/11/153/Δ1/1826/21-3-97, (ΦΕΚ 242, τ.Β) για διορισμούς εκπ/κών πρωτοβάθμιας & δευτεροβάθμιας εκπ/σης.
- Π.Δ/γμα 50/1996 «Μεταθέσεις και τοποθετήσεις των εκπ/κών της δημόσιας πρωτοβάθμιας & δευτεροβάθμιας εκπ/σης».
- Π.Δ/γμα 25/7-2-2002, (ΦΕΚ 20 τ.Α) «Αναπροσδιορισμός των προσόντων και των κριτηρίων επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης και τροποποίηση της διαδικασίας επιλογής αυτών».
- Π.Δ/γμα 398/ 31-10-1995, (ΦΕΚ 223, τ. Α΄) «Καθορισμός προσόντων, κριτηρίων και διαδικασίας επιλογής των στελεχών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης».
- Ν. 3467/21-6-2006, (ΦΕΚ 128 τ.Α) «Επιλογή στελεχών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ρύθμιση θεμάτων διοίκησης και εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».
- Η υπ' αριθμ.7338/Γ2/25-01-2005 «έγκριση διεξαγωγής έρευνας του ΥΠΕΠΘ».

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι**



## ΕΡΕΥΝΑ

« Η ολική ποιότητα στη διοίκηση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης»

Έχουμε την τιμή να σας γνωρίσουμε ότι στο Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης, εκπονείται έρευνα σχετικά με την αποτελεσματική διοίκηση στο χώρο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Ο συγκεκριμένος στόχος της έρευνας είναι η διερεύνηση των προβλημάτων – αδυναμιών της διοίκησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και η αντιμετώπισή τους από εναλλακτικές μορφές διοίκησης, όπως η διοίκηση ολικής ποιότητας.

Επιθυμώντας να συμβάλλουμε στην ολοκλήρωση των γνώσεών μας και στη διαμόρφωση εμπειριστατωμένης άποψης, ζητούμε τη γνώμη σας πάνω σε ορισμένα θέματα, πιστεύοντας ότι η γνώση και η εμπειρία σας θα μας βοηθήσουν σημαντικά.

Σας παρακαλούμε να απαντήσετε με ειλικρίνεια στα ερωτήματα.

Διατυπώστε αυθόρμητα την προσωπική σας άποψη για τα θέματα που θίγονται. Τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα, οι απαντήσεις θεωρούνται εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν για επιστημονικούς σκοπούς.

Σας ευχαριστούμε ειλικρινά εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας στην προσπάθειά μας.

Αρμόδια έρευνας  
Γεωργία Ρούση  
Τηλ. 210- 5063237  
(πρωί )

Με τιμή

Αγλαΐα Ρομπόκου – Καραγιάννη  
Επίκουρη Καθηγήτρια

Σημείωση :

κ. Διευθυντά,

Σας παρακαλώ πολύ, όπως βοηθήσετε στη διαδικασία συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων. Μέσα στο φάκελο υπάρχουν πέντε (5) ερωτηματολόγια : ένα (1) ερωτηματολόγιο για το Διευθυντή και τέσσερα (4) ερωτηματολόγια για τους καθηγητές. Μετά τη συμπλήρωσή τους, παρακαλώ πολύ να τα ταχυδρομήσετε, χρησιμοποιώντας τον εσωτερικό φάκελο.

Συνημμένα : 1 ερωτηματολόγιο Διευθυντή  
4 ερωτηματολόγια Καθηγητών

**ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ**  
**ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ**  
(Συμπληρώστε X στο αντίστοιχο τετράγωνο)

1. Φύλο :  άνδρας  γυναίκα
2. Ηλικία:  25-34  35-44  45-54  55-65
3. Σχολείο:  Γυμνάσιο  Λύκειο  Τ.Ε.Ε
4. Ειδικότητα : .....
5. Το σχολείο βρίσκεται στο Νομό ..... (συμπληρώστε)
6. Χρόνια υπηρεσίας ως εκπαιδευτικός: .....
7. Πέραν των βασικών σπουδών, έχετε κάνει άλλες σπουδές;
- Άλλο πτυχίο Α.Ε.Ι  Μεταπτυχιακές σπουδές
- Διδακτορικό  Άλλες σπουδές
8. Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια ή έχετε μετεκπαιδευθεί σε θέματα διοίκησης;
- Σεμινάρια :  Ναι  Όχι
- Μετεκπαίδευση:  Ναι  Όχι
9. Έχετε αναπτύξει συγγραφική δραστηριότητα;  Ναι  Όχι
10. Έχετε υπηρετήσει σε Διεύθυνση, Γραφείο Β/θμιας:  Ναι  Όχι
11. Υπάρχει Γραμματέας στο σχολείο σας;  Ναι  Όχι
12. Αν «ΝΑΙ», απαλλάσσονται οι εκπαιδευτικοί από τις εξωδίδακτικές εργασίες ;
- πολύ  λίγο  Καθόλου

13. Πώς θα χαρακτηρίζατε το ρόλο του κάθε ενός από τους παρακάτω φορείς στη διαμόρφωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου:

	πολύ σημαντικό	λίγο σημαντικό	καθόλου σημαντικό
A. Του Υπουργείου Παιδείας	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B. Των Διευθύνσεων και Γραφείων δευτεροβάθμιας	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ. Του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Πώς θα χαρακτηρίζατε τη δυνατότητα της συμμετοχής σας στη λήψη αποφάσεων που αφορούν το διοικητικό και εκπαιδευτικό σας έργο ;

πολύ ευρεία    αρκετά ευρεία    περιορισμένη

15. Πώς θα περιγράφατε την διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σε κάθε μια από τις ακόλουθες δραστηριότητες ;  
(παρακαλώ απαντήστε σε κάθε πρόταση που ακολουθεί)

Ως υποκίνηση των εκπαιδευτικών μέσω του συστήματος αναγνώρισης και ανταμοιβής	Πολύ σημαντική <input type="checkbox"/>	Μέτρια σημαντική <input type="checkbox"/>	Ελάχιστη σημαντική <input type="checkbox"/>
Ως διορθωτική λειτουργία	Πολύ σημαντική <input type="checkbox"/>	Μέτρια σημαντική <input type="checkbox"/>	Ελάχιστη σημαντική <input type="checkbox"/>
Ως μορφή καταπίεσης και τιμωρίας των εκπαιδευτικών που αυξάνει τις προστριβές	Πολύ σημαντική <input type="checkbox"/>	Μέτρια σημαντική <input type="checkbox"/>	Ελάχιστη σημαντική <input type="checkbox"/>

16. Η αξιολόγηση κατά τη γνώμη σας θα πρέπει να γίνεται: (δυο επιλογές)

- Από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό (αυτοαξιολόγηση)
- Από το σύλλογο διδασκόντων
- Από το διευθυντή του σχολείου
- Από το σχολικό σύμβουλο
- Από άλλο φορέα (ποιον) .....

17. Πιστεύετε ότι οι αξιολογητές της δικής σας προσπάθειας θα πρέπει να αξιολογούνται με τη σειρά τους για τη δική τους απόδοση;

- Ναι
- Όχι
- Δεν γνωρίζω

18. Ο Διευθυντής κατά τη γνώμη σας θα πρέπει κυρίως να ενδιαφέρεται:

Για την πραγματοποίηση των στόχων του σχολείου	Πολύ <input type="checkbox"/>	Αρκετά <input type="checkbox"/>	Λίγο <input type="checkbox"/>
Για την ικανοποίηση των αναγκών και την αντιμετώπιση των προσωπικών προβλημάτων του εκπ/κού προσωπικού	Πολύ <input type="checkbox"/>	Αρκετά <input type="checkbox"/>	Λίγο <input type="checkbox"/>

19. Ποιά η γνώμη σας για τις αρμοδιότητες του Διευθυντή – ντριας ;

- Πιστεύω ότι είναι αρκετές
- Πιστεύω ότι πρέπει να διευρυνθούν



**20. Πώς θα χαρακτηρίζατε τον τρόπο συνεργασίας σας με:**

Διδακτικό προσωπικό	Πολύ καλή <input type="checkbox"/>	Μέτρια <input type="checkbox"/>	Κακή <input type="checkbox"/>
Μαθητές	Πολύ καλή <input type="checkbox"/>	Μέτρια <input type="checkbox"/>	Κακή <input type="checkbox"/>
Γονείς	Πολύ καλή <input type="checkbox"/>	Μέτρια <input type="checkbox"/>	Κακή <input type="checkbox"/>
Με άλλους φορείς	Πολύ καλή <input type="checkbox"/>	Μέτρια <input type="checkbox"/>	Κακή <input type="checkbox"/>

**21. Πώς θα χαρακτηρίζατε το ρόλο σας ως Διευθυντή – ντριας μέσα στη σχολική διοίκηση;**

- Ηγετικό
- Διεκπεραιωτικό
- Συντονιστικό

**22. Θεωρείτε ότι η θητεία των τεσσάρων χρόνων στη θέση του Διευθυντή αποτελεί μικρό χρονικό διάστημα για παραγωγική εργασία ;**

- Ναι     Όχι     Δεν γνωρίζω

**23. Συμπληρώστε δυο (2) κριτήρια στα οποία θα στηρίζεται η επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης :**

- Αρχαιότητα
- Αξιοκρατική επιλογή των ικανοτέρων υπαλλήλων
- Σύστημα προαγωγών με εξετάσεις
- Τίτλοι σπουδών σε θέματα διοίκησης
- Γνώμη του συλλόγου διδασκόντων

24. Ποια ήταν τα κίνητρα που σας ώθησαν στη κάλυψη της θέσης του Διευθυντή/ντριας:  
(μέχρι δύο επιλογές)

- Το κύρος της θέσης
- Η διάθεση συνεισφοράς στο σχολείο
- Η αγάπη στα παιδιά
- Το επίδομα του Διευθυντή
- Το μειωμένο διδακτικό ωράριο

25. Η επίλυση των διαφόρων προβλημάτων που προκύπτουν κατά την άσκηση της διοίκησης και της εκπαιδευτικής διαδικασίας μπορεί να πραγματοποιηθεί καλύτερα με:

(παρακαλώ να απαντήσετε σε κάθε πρόταση που ακολουθεί)

Τη συνεργασία μεταξύ εκπ/κών και Διευθύνσεων / Γραφείων Β' /θμιας	Πολύ <input type="checkbox"/>	Μέτρια <input type="checkbox"/>	Ελάχιστα <input type="checkbox"/>
Τη συνεργασία Διεύθυνσης Σχολικής Μονάδας - Εκπαιδευτικών- μαθητών και γονέων	Πολύ <input type="checkbox"/>	Μέτρια <input type="checkbox"/>	Ελάχιστα <input type="checkbox"/>
Με την εκχώρηση αποφασιστικών αρμοδιοτήτων στη Διεύθυνση Σχολικής Μονάδας	Πολύ <input type="checkbox"/>	Μέτρια <input type="checkbox"/>	Ελάχιστα <input type="checkbox"/>

26. Ποιά μορφή συνεργασίας πιστεύετε ότι θα απέδιδε καλύτερα για την βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου :

- Οι μόνιμες ομάδες εργασίας με συμμετοχή όλων των ενδιαφερομένων
- Οι συσκέψεις όταν προκύπτει κάποιο πρόβλημα
- Οι διμερείς επικοινωνίες του Διευθυντή με τους εμπλεκόμενους

**27. Πόσο σημαντικούς κρίνετε τους παρακάτω παράγοντες για την βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου :**  
(παρακαλώ να απαντήσετε χωριστά για κάθε πρόταση)

Την αλλαγή της σχολικής κουλτούρας (νοοτροπία, συνήθειες- τρόποι)	Πολύ σημαντική <input type="checkbox"/>	Μέτρια σημαντική <input type="checkbox"/>	Ελάχιστα σημαντική <input type="checkbox"/>
Την συμμετοχή όλων των ενδιαφερομένων μερών (διοίκηση, εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς) σε διαρκή διάλογο	Πολύ σημαντική <input type="checkbox"/>	Μέτρια σημαντική <input type="checkbox"/>	Ελάχιστα Σημαντική <input type="checkbox"/>
Την διαμόρφωση συστημάτων αξιολόγησης αποτελεσμάτων και βελτίωσης δραστηριοτήτων	Πολύ σημαντική <input type="checkbox"/>	Μέτρια σημαντική <input type="checkbox"/>	Ελάχιστα Σημαντική <input type="checkbox"/>
Την ενίσχυση της ιεραρχίας και του ρόλου του Διευθυντή	Πολύ σημαντική <input type="checkbox"/>	Μέτρια σημαντική <input type="checkbox"/>	Ελάχιστα Σημαντική <input type="checkbox"/>

**28. Κρίνετε απαραίτητη την ύπαρξη προγραμμάτων εκπαίδευσης πάνω σε θέματα διοίκησης για όσους κατέχουν θέσεις στελεχών εκπαίδευσης καθώς και εκείνων που προορίζονται να καταλάβουν τις εν λόγω θέσεις ;**

Ναι       Όχι       Δεν γνωρίζω

**ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΓΙΑ ΤΗΝ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ**

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ

(συμπληρώστε X στο αντίστοιχο τετράγωνο)

1. Φύλο :  άνδρας  γυναίκα
2. Ηλικία:  25-34  35-44  45-54  55-65
3. Σχολείο:  γυμνάσιο  λύκειο  Τ.Ε.Ε
4. Ειδικότητα : .....
5. Το σχολείο βρίσκεται στο νομό .....(συμπληρώστε)
6. Χρόνια υπηρεσίας ως εκπαιδευτικός: .....
7. Πέραν των βασικών σπουδών, έχετε κάνει άλλες σπουδές ;
- άλλο πτυχίο Α.Ε.Ι.  μεταπτυχιακές σπουδές
- διδακτορικό  άλλες σπουδές
8. Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια η έχετε μετεκπαιδευτεί σε θέματα διοίκησης ;
- σεμινάρια :  ναι  όχι
- μετεκπαίδευση:  ναι  όχι
9. Έχετε αναπτύξει συγγραφική δραστηριότητα;  ναι  όχι
10. Έχετε υπηρετήσει σε διεύθυνση, γραφείο Δ/θμιας:  ναι  όχι
11. Υπάρχει γραμματέας στο σχολείο σας;  ναι  όχι
12. Αν «ναι», απαλλάσσονται οι εκπαιδευτικοί από τις εξωδικαστικές εργασίες ;
- πολύ  λίγο  καθόλου
13. Πως θα χαρακτηρίζατε το ρόλο του κάθε ενός από τους παρακάτω φορείς στην διαμόρφωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου:
- |  | πολύ σημαντικό           | λίγο σημαντικό           | καθόλου σημαντικό        |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| A. Του Υπ. Παιδείας                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| B. Των Δ/νσεων και<br>Γραφείων Δ/θμιας | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Γ. Του διευθυντή της σχολ. μονάδας     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

14. Πώς θα χαρακτηρίζατε τη δυνατότητα της συμμετοχής σας στη λήψη αποφάσεων που αφορούν το εκπαιδευτικό σας έργο ;

πολύ ευρεία      αρκετά ευρεία      περιορισμένη  
                                           

15. Πόσο ελεύθεροι αισθάνεστε στο να εκφράσετε τις απόψεις σας στη συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων;

πολύ                      αρκετά                      καθόλου  
                                           

16. Ενδιαφέρεστε για ανάληψη διοικητικών αρμοδιοτήτων στο μέλλον (διευθυντής σχολικής μονάδας, προϊστάμενος γραφείου, διευθυντής εκπαίδευσης)

πολύ                      αρκετά                      καθόλου  
                                           

17. Πως θα περιγράφατε την διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σε κάθε μια από τις ακόλουθες δραστηριότητες ;  
 (παρακαλώ απαντήστε σε κάθε πρόταση που ακολουθεί)

Ως υποκίνηση των εκπαιδευτικών μέσω του συστήματος αναγνώρισης και ανταμοιβής	Πολύ σημαντική <input type="checkbox"/>	Μέτρια Σημαντική <input type="checkbox"/>	Ελάχιστα Σημαντική <input type="checkbox"/>
Ως διορθωτική λειτουργία	Πολύ σημαντική <input type="checkbox"/>	Μέτρια Σημαντική <input type="checkbox"/>	Ελάχιστα Σημαντική <input type="checkbox"/>
Ως μορφή καταπίεσης και τιμωρίας των εκπαιδευτικών που αυξάνει τις προστριβές	Πολύ σημαντική <input type="checkbox"/>	Μέτρια Σημαντική <input type="checkbox"/>	Ελάχιστα Σημαντική <input type="checkbox"/>

18. Η αξιολόγηση κατά τη γνώμη σας θα πρέπει να γίνεται: (δυο επιλογές)

- από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό (αυτοαξιολόγηση)
- από το σύλλογο διδασκόντων
- από το διευθυντή του σχολείου
- από το σχολικό σύμβουλο
- από άλλο φορέα (ποιον) .....

**19. Πιστεύετε ότι οι αξιολογητές της δικής σας προσπάθειας θα πρέπει να αξιολογούνται με τη σειρά τους για τη δική τους απόδοση;**

ναι       όχι       δεν γνωρίζω

**20. Ο διευθυντής κατά τη γνώμη σας θα πρέπει κυρίως να ενδιαφέρεται:**

Για την πραγματοποίηση των στόχων του σχολείου	πολύ <input type="checkbox"/>	αρκετά <input type="checkbox"/>	λίγο <input type="checkbox"/>
Για την ικανοποίηση των αναγκών και την αντιμετώπιση των προσωπικών προβλημάτων του εκπ/κου προσωπικού	πολύ <input type="checkbox"/>	αρκετά <input type="checkbox"/>	λίγο <input type="checkbox"/>

**21. Ποια η γνώμη σας για τις αρμοδιότητες του διευθυντή/ντριας;**

πιστεύω ότι είναι αρκετές

πιστεύω ότι πρέπει να διευρυνθούν

**22. Πως θα χαρακτηρίζατε τον τρόπο συνεργασίας σας με:**

Διευθυντές σχολικής μονάδας	πολύ καλή <input type="checkbox"/>	μέτρια <input type="checkbox"/>	κακή <input type="checkbox"/>
Λοιπό διδακτικό προσωπικό	πολύ καλή <input type="checkbox"/>	μέτρια <input type="checkbox"/>	κακή <input type="checkbox"/>
Μαθητές	πολύ καλή <input type="checkbox"/>	μέτρια <input type="checkbox"/>	κακή <input type="checkbox"/>
Γονείς	πολύ καλή <input type="checkbox"/>	μέτρια <input type="checkbox"/>	κακή <input type="checkbox"/>
Με τους φορείς ο.τ.α.	πολύ καλή <input type="checkbox"/>	μέτρια <input type="checkbox"/>	κακή <input type="checkbox"/>

**23. Πως θα χαρακτηρίζατε το ρόλο του διευθυντή – ντριας μέσα στη σχολική διοίκηση;**

ηγετικό

διεκπεραιωτή

συντονιστικό

**24. Θεωρείτε ότι η θητεία των τεσσάρων χρονών στη θέση του διευθυντή αποτελεί μικρό χρονικό διάστημα για παραγωγική εργασία ;**

ναι       όχι       δεν γνωρίζω

**25. Συμπληρώστε δυο (2) κριτήρια στα οποία θα στηρίζεται η επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης**

- αρχαιότητα
- αξιοκρατική επιλογή των ικανότερων υπάλληλων
- σύστημα προαγωγών με εξετάσεις
- τίτλοι σπουδών σε θέματα διοίκησης
- γνώμη του συλλόγου διδασκόντων

**26. Η επίλυση των διαφόρων προβλημάτων που προκύπτουν κατά την άσκηση της διοίκησης και της εκπαιδευτικής διαδικασίας μπορεί να πραγματοποιηθεί καλύτερα με:** (παρακαλώ να απαντήσετε σε κάθε πρόταση που ακόλουθη)

Τη συνεργασία μεταξύ εκπ/κών και διευθύνσεων / γραφείων β'/θμιας	Πολύ <input type="checkbox"/>	Μέτρια <input type="checkbox"/>	Ελάχιστα <input type="checkbox"/>
Τη συνεργασία διεύθυνσης σχολικής μονάδας - εκπαιδευτικών- μαθητών και γονέων	Πολύ <input type="checkbox"/>	Μέτρια <input type="checkbox"/>	Ελάχιστα <input type="checkbox"/>
Με την εκχώρηση αποφασιστικών αρμοδιοτήτων στη διεύθυνση σχολικής μονάδας	Πολύ <input type="checkbox"/>	Μέτρια <input type="checkbox"/>	Ελάχιστα <input type="checkbox"/>

**27. Ποια μορφή συνεργασίας πιστεύετε ότι θα απέδιδε καλύτερα για την βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου :**

- Οι μόνιμες ομάδες εργασίας με συμμετοχή όλων των ενδιαφερόμενων
- Οι συσκέψεις όταν προκύπτει κάποιο πρόβλημα
- Οι διμερείς επικοινωνίες του διευθυντή με τους εμπλεκόμενους

**28. Πόσο σημαντικούς κρίνετε τους παρακάτω παράγοντες για την βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου :**

(παρακαλώ να απαντήσετε χωριστά για κάθε πρόταση)

Την αλλαγή της σχολικής κουλτούρας (νοοτροπία, συνήθειες- τρόποι)	Πολύ σημαντική <input type="checkbox"/>	Μέτρια Σημαντική <input type="checkbox"/>	Ελάχιστα Σημαντική <input type="checkbox"/>
Την συμμετοχή όλων των ενδιαφερόμενων μερών (διοίκηση, εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς) σε διαρκή διάλογο	Πολύ σημαντική <input type="checkbox"/>	Μέτρια Σημαντική <input type="checkbox"/>	Ελάχιστα Σημαντική <input type="checkbox"/>
Την διαμόρφωση συστημάτων αξιολόγησης αποτελεσμάτων και βελτίωσης δραστηριοτήτων	Πολύ σημαντική <input type="checkbox"/>	Μέτρια Σημαντική <input type="checkbox"/>	Ελάχιστα Σημαντική <input type="checkbox"/>

Την ενίσχυση της ιεραρχίας και του ρόλου του διευθυντή	Πολύ σημαντική <input type="checkbox"/>	Μέτρια Σημαντική <input type="checkbox"/>	Ελάχιστα Σημαντική <input type="checkbox"/>
--	--	--	--

**29. Κρίνετε απαραίτητη την ύπαρξη προγραμμάτων εκπαίδευσης πάνω σε θέματα διοίκησης για όσους κατέχουν θέσεις στελεχών εκπαίδευσης καθώς και εκείνων που προορίζονται να καταλάβουν τις εν λόγω θέσεις ;**

ναι       όχι       δεν γνωρίζω

**ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΓΙΑ ΤΗΝ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ**



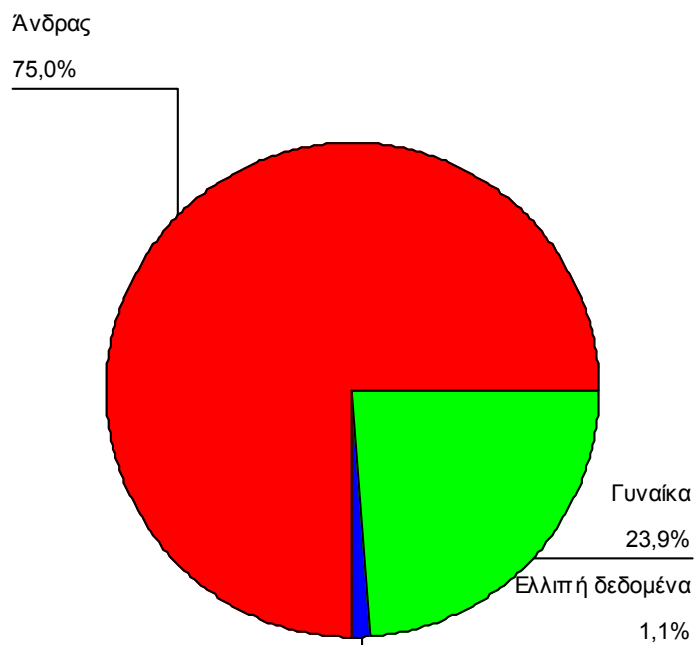
## Διευθυντές: Πίνακες συχνοτήτων κατανομής - Γραφήματα

Πίνακας 1: Φύλο (ερώτηση 1)

ΦΥΛΟ	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %
Άνδρας	66	75,0
Γυναίκα	21	23,9
Ελλιπή Δεδομένα	1	1,1
Σύνολο	88	100,0

Επικρατούσα τιμή 1=Άνδρας  
Σταθερή απόκλιση: 0,49

### Φύλο



Πίνακας 2: Ηλικία (ερώτηση 2)

ΗΛΙΚΙΑ	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %
25-34 ετών		
35-44 ετών	3	3,4
45-54 ετών	25	28,4
55-65 ετών	59	67,0
Ελλιπή Δεδομένα	1	1,1
Σύνολο	88	100,0

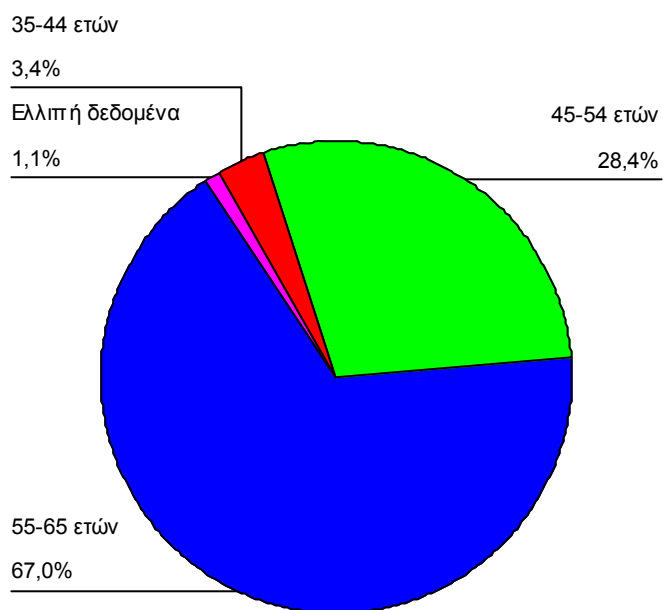
Μέση τιμή: 3,64

Διάμεσος: 4=55-65 ετών

Επικρατούσα τιμή: 4=55-65 ετών

Σταθερή απόκλιση: 0,55

### Ηλικία



Πίνακας 3: Σχολείο (ερώτηση 3)

ΣΧΟΛΕΙΟ	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %
Γυμνάσιο	38	43,2
Λύκειο	35	39,8
ΤΕΕ	13	14,8
Ελλιπή Δεδομένα	2	2,3
Σύνολο	88	100,00

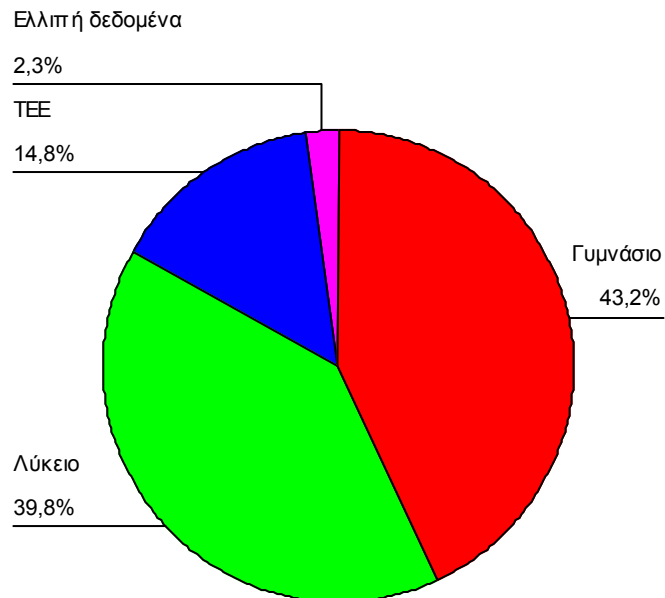
Μέση τιμή: 1,71

Διάμεσος: 2=Λύκειο

Επικρατούσα τιμή: 1=Γυμνάσιο

Σταθερή απόκλιση: 0,72

### Σχολείο



Πίνακας 4: Ειδικότητα (ερώτηση 4)

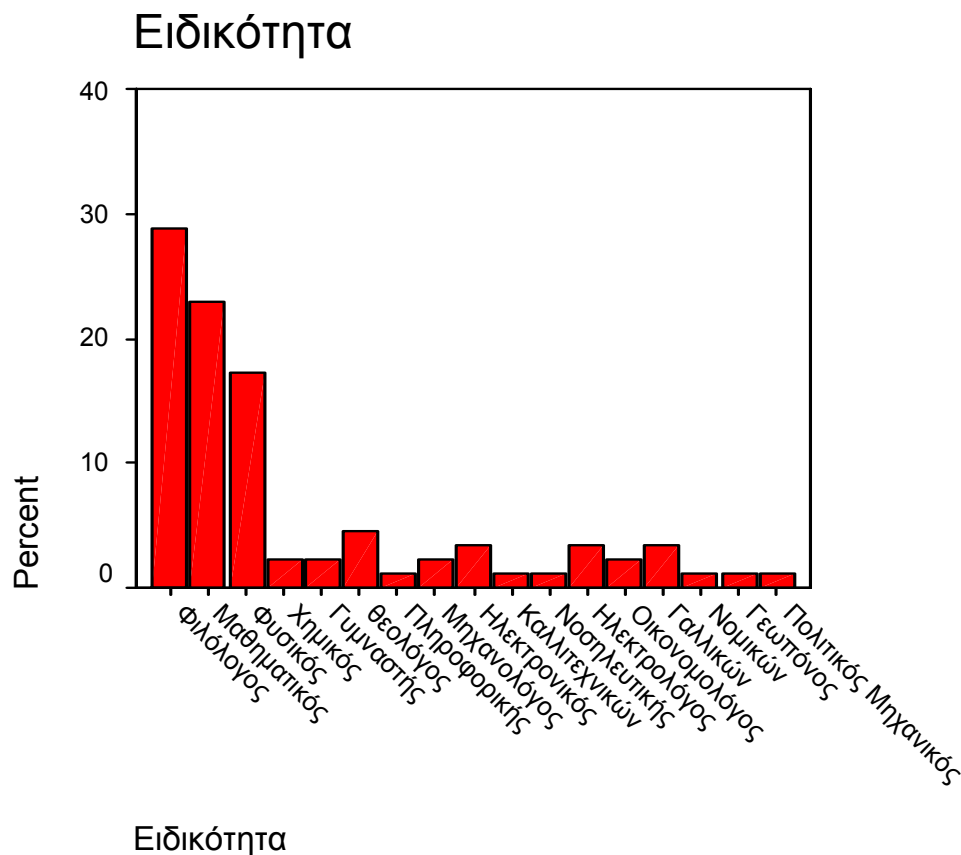
ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %
Φιλολόγος	25	28,4
Μαθηματικός	20	22,7
Φυσικός	15	17,0
Χημικός	2	2,3
Γυμναστής	2	2,3
Θεολόγος	4	4,5
Πληροφορικής	1	1,1
Μηχανολόγος	2	2,3
Ηλεκτρονικός	3	3,4
Καλλιτεχνικών	1	1,1
Νοσηλευτικής	1	1,1
Ηλεκτρολόγος	3	3,4
Οικονομολόγος	2	2,3
Γαλλικών	3	3,4
Νομικός	1	1,1
Γεωπόνος	1	1,1
Πολιτικός Μηχανικός	1	1,1
Ελλιπή Δεδομένα	1	1,1
Σύνολο	88	100,00

Μέση τιμή: 4,31

Διάμεσος: 2=Μαθηματικός

Επικρατούσα τιμή: 1=Φιλολόγος

Σταθερή απόκλιση: 4,33



Πίνακας 5: Νομός στον οποίο βρίσκεται το σχολείο (ερώτηση 5)

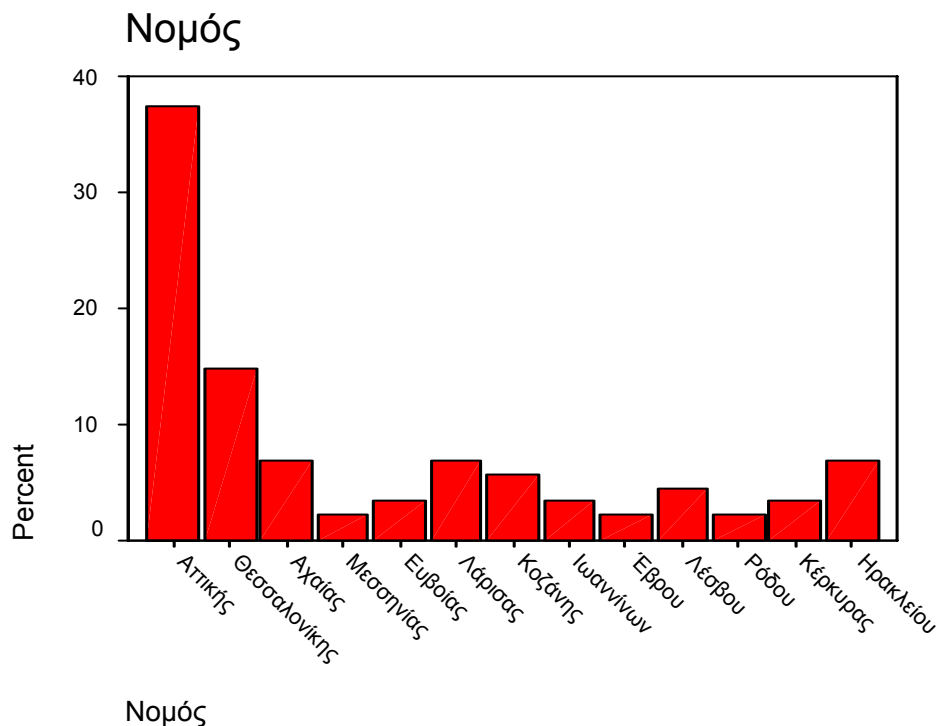
ΝΟΜΟΣ	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %
Αττικής	33	37,5
Θεσσαλονίκης	13	14,8
Αχαΐας	6	6,8
Μεσσηνίας	2	2,3
Ευβοίας	3	3,4
Λάρισας	6	6,8
Κοζάνης	5	5,7
Ιωαννίνων	3	3,4
Έβρου	2	2,3
Λέσβου	4	4,5
Δωδεκανήσου	2	2,3
Κέρκυρας	3	3,4
Ηρακλείου	6	6,8
Σύνολο	88	100,00

Μέση τιμή: 4,42

Διάμεσος: 2=Θεσσαλονίκης

Επικρατούσα τιμή: 1=Αττικής

Σταθερή απόκλιση: 4,05



Πίνακας 6: Χρόνια υπηρεσίας ως εκπαιδευτικός (ερώτηση 6)

ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %
10-14 έτη	1	1,1
15-19 έτη	6	6,8
20-24 έτη	10	11,4
25-29 έτη	18	20,5
30-34 έτη	47	53,4
35 έτη και πάνω	3	3,4
Ελλιπή Δεδομένα	3	3,4
<b>Σύνολο</b>	<b>88</b>	<b>100,00</b>

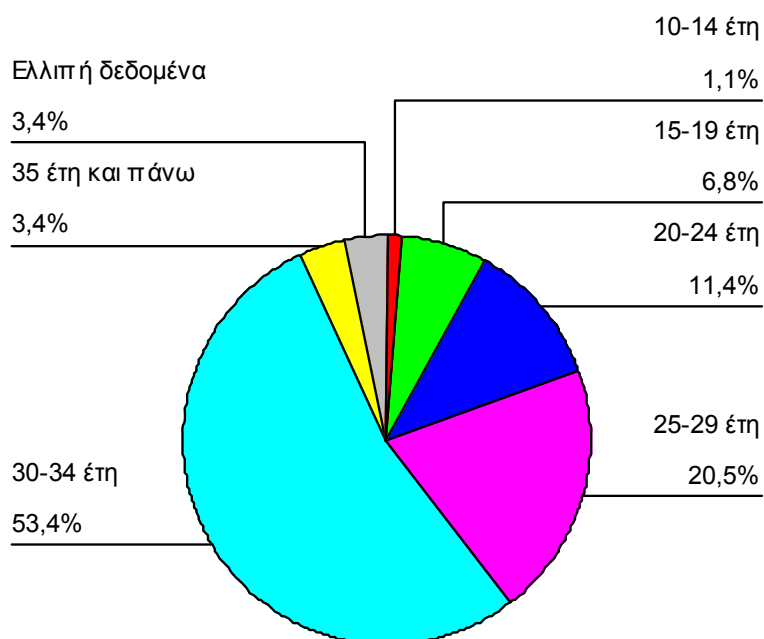
Μέση τιμή: 6,33

Διάμεσος: 7=30-34 έτη

Επικρατούσα τιμή: 7=30-34 έτη

Σταθερή απόκλιση: 1,05

### Χρόνια υπηρεσίας



Πίνακας 7: Άλλες σπουδές πέραν των βασικών (ερώτηση 7)

ΑΛΛΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %
Άλλο πτυχίο ΑΕΙ	7	8,0
Μεταπτυχιακές σπουδές	12	13,6
Διδακτορικό	6	6,8
Άλλες σπουδές	13	14,8
Ελλιπή Δεδομένα	50	56,8
Σύνολο	88	100,0

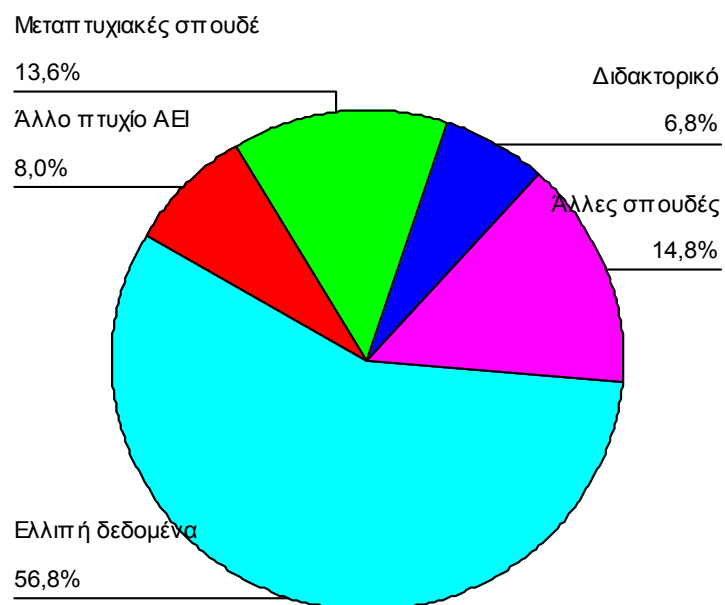
Μέση τιμή: 2,65

Διάμεσος: 2= Μεταπτυχιακές σπουδές

Επικρατούσα τιμή: 4=Άλλες σπουδές

Σταθερή απόκλιση: 1,14

### Άλλες σπουδές πέραν των βασικών



Πίνακας 8α: Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων (ερώτηση 8α)

ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΑ ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %
Ναι	64	72,7
Όχι	13	14,8
Ελλιπή Δεδομένα	11	12,5
Σύνολο	88	100,0

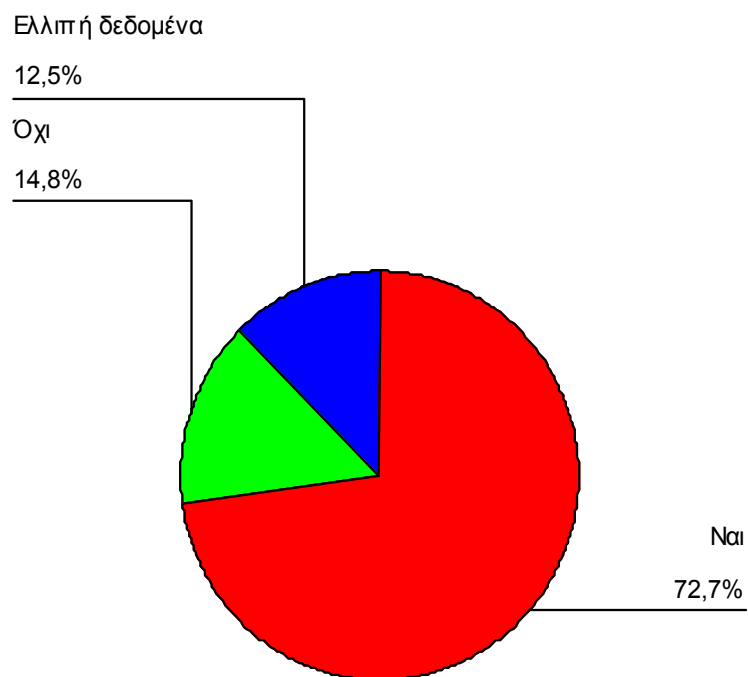
Μέση τιμή: 1,17

Διάμεσος: 1=Ναι

Επικρατούσα τιμή: 1=Ναι

Σταθερή απόκλιση: 0,38

### Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων





Πίνακας 8β: Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων σε θέματα διοίκησης (ερώτηση 8β)

ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %
Ναι	29	33,0
Όχι	27	30,7
Ελλιπή Δεδομένα	32	36,4
Σύνολο	88	100,0

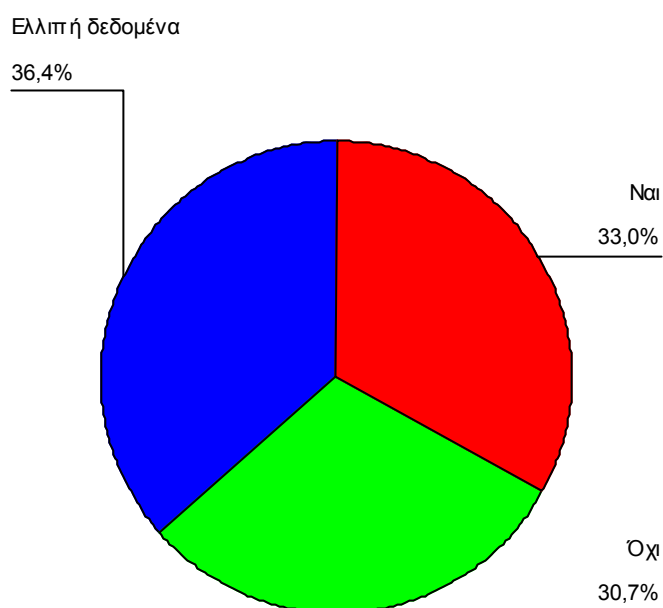
Μέση τιμή: 1,48

Διάμεσος: 1=Ναι

Επικρατούσα τιμή: 1=Ναι

Σταθερή απόκλιση: 0,50

### Μετεκπαίδευση σε θέματα διοίκησης



Πίνακας 9: Συγγραφική δραστηριότητα (ερώτηση 9)

ΣΥΓΓΡΑΦΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %
Ναι	25	28,4
Όχι	58	65,9
Ελλιπή Δεδομένα	5	5,7
Σύνολο	88	100,00

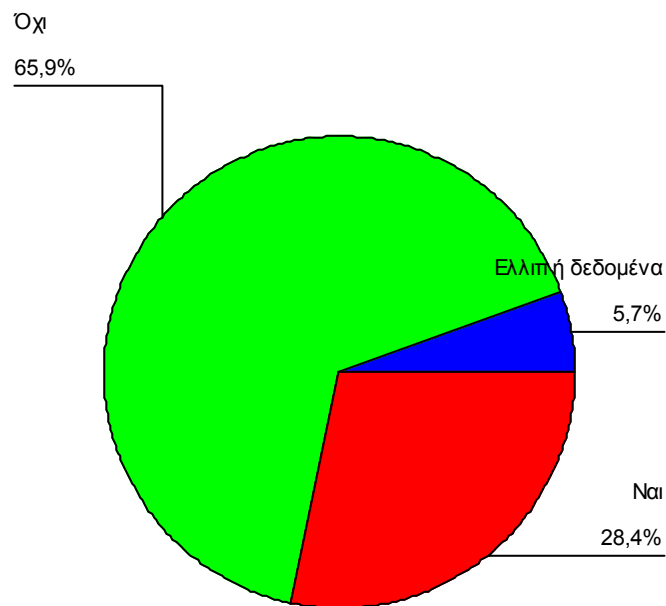
Μέση τιμή: 1,70

Διάμεσος: 2=Όχι

Επικρατούσα τιμή: 2=Όχι

Σταθερή απόκλιση: 0,46

### Συγγραφική δραστηριότητα



Πίνακας 10: Υπηρεσία σε Διεύθυνση, Γραφείο Β΄/θμιας εκπαίδευσης  
(ερώτηση 10)

ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΣΕ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ, ΓΡΑΦΕΙΟ Β΄/ΘΜΙΑΣ	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %
Ναι	27	30,7
Όχι	56	63,6
Ελλιπή Δεδομένα	5	5,7
Σύνολο	88	100,0

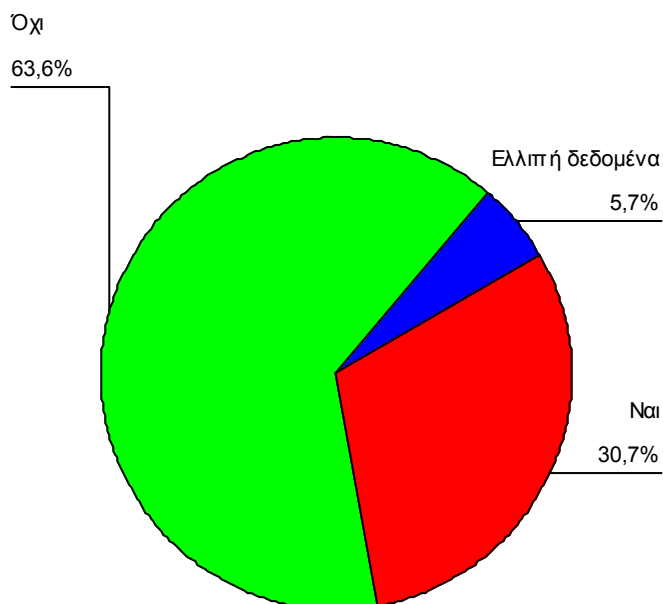
Μέση τιμή: 1,67

Διάμεσος: 2=Όχι

Επικρατούσα τιμή: 2=Όχι

Σταθερή απόκλιση: 0,47

### Υπηρεσία σε Διεύθυνση, Γραφείο Β/θμιας



Πίνακας 11: Ύπαρξη γραμματέως στο σχολείο (ερώτηση 11)

ΥΠΑΡΞΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΩΣ	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %
Ναι	47	53,4
Όχι	41	46,6
Σύνολο	88	100,0

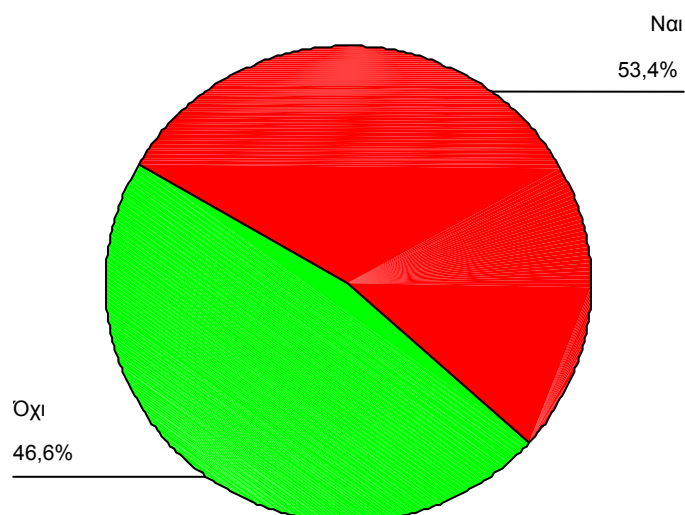
Μέση τιμή: 1,46

Διάμεσος: 1=Ναι

Επικρατούσα τιμή: 1=Ναι

Σταθερή απόκλιση: 0,50

### Ύπαρξη γραμματέως στο σχολείο



**Πίνακας 12: Εάν υπάρχει γραμματέας βαθμός απαλλαγής των εκπαιδευτικών από εξωδιδακτικές εργασίες (ερώτηση 12)**

<b>ΑΠΑΛΛΑΓΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΠΟ ΕΞΩΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ</b>	<b>Απόλυτη Συχνότητα N</b>	<b>Σχετική Συχνότητα %</b>
<b>Πολύ</b>	20	43,5
<b>Λίγο</b>	24	52,2
<b>Καθόλου</b>	22	4,3
<b>Σύνολο</b>	46	100,0

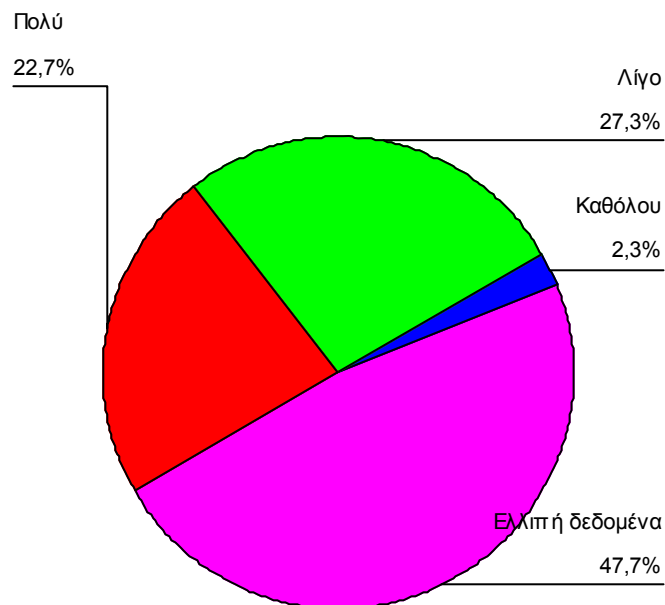
Μέση τιμή: 1,60

Διάμεσος: 2=Λίγο

Επικρατούσα τιμή: 2=Λίγο

Σταθερή απόκλιση: 0,57

### Απαλλαγή από εξωδιδακτικές εργασίες



Πίνακας 13Α: Ρόλος του ΥΠΕΠΘ στη διαμόρφωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (ερώτηση 13Α)

ΡΟΛΟΣ ΥΠΕΠΘ	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %
Πολύ σημαντικό	69	78,4
Λίγο σημαντικό	16	18,2
Καθόλου σημαντικό	2	2,3
Ελλιπή Δεδομένα	1	1,1
Σύνολο	88	100,0

Μέση τιμή: 1,23

Διάμεσος: 1= Πολύ σημαντικό

Επικρατούσα τιμή: 1= Πολύ σημαντικό

Σταθερή απόκλιση: 0,47

### Ρόλος του ΥΠΕΠΘ



**Πίνακας 13B: Ρόλος των Διευθύνσεων και των Γραφείων δευτεροβάθμιας στη διαμόρφωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (ερώτηση 13B)**

<b>ΡΟΛΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΕΩΝ ΚΑΙ ΓΡΑΦΕΙΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ</b>	<b>Απόλυτη Συχνότητα N</b>	<b>Σχετική Συχνότητα %</b>
<b>Πολύ σημαντικό</b>	51	58,0
<b>Λίγο σημαντικό</b>	32	36,4
<b>Καθόλου σημαντικό</b>	4	4,5
<b>Ελλιπή Δεδομένα</b>	1	1,1
<b>Σύνολο</b>	88	100,00

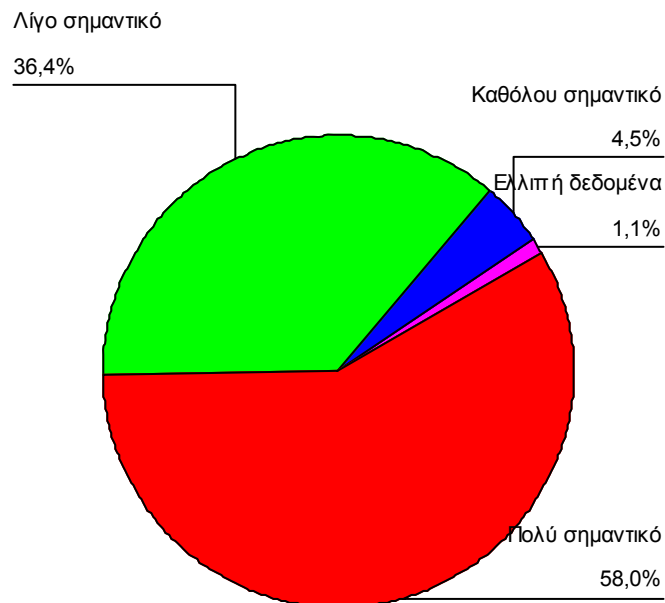
Μέση τιμή: 1,46

Διάμεσος: 1= Πολύ σημαντικό

Επικρατούσα τιμή: 1= Πολύ σημαντικό

Σταθερή απόκλιση: 0,58

### Ρόλος των Διευθύνσεων



Πίνακας 13Γ: Ρόλος του Διευθυντή της σχολικής μονάδας στη διαμόρφωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (ερώτηση 13Γ)

ΡΟΛΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %
Πολύ σημαντικό	79	89,8
Λίγο σημαντικό	8	9,1
Καθόλου σημαντικό		
Ελλιπή Δεδομένα	1	1,1
Σύνολο	88	100,00

Μέση τιμή: 1,09

Διάμεσος: 1= Πολύ σημαντικό

Επικρατούσα τιμή: 1= Πολύ σημαντικό

Σταθερή απόκλιση: 0,29

## Ρόλος του Διευθυντή





**Πίνακας 14: Δυνατότητα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων που αφορούν το εκπαιδευτικό έργο (ερώτηση 14)**

<b>ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΤΗ ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ</b>	<b>Απόλυτη Συχνότητα N</b>	<b>Σχετική Συχνότητα %</b>
Πολύ ευρεία	21	23,9
Αρκετά ευρεία	28	31,8
Περιορισμένη	38	43,2
Ελλιπή Δεδομένα	1	1,1
<b>Σύνολο</b>	<b>88</b>	<b>100,0</b>

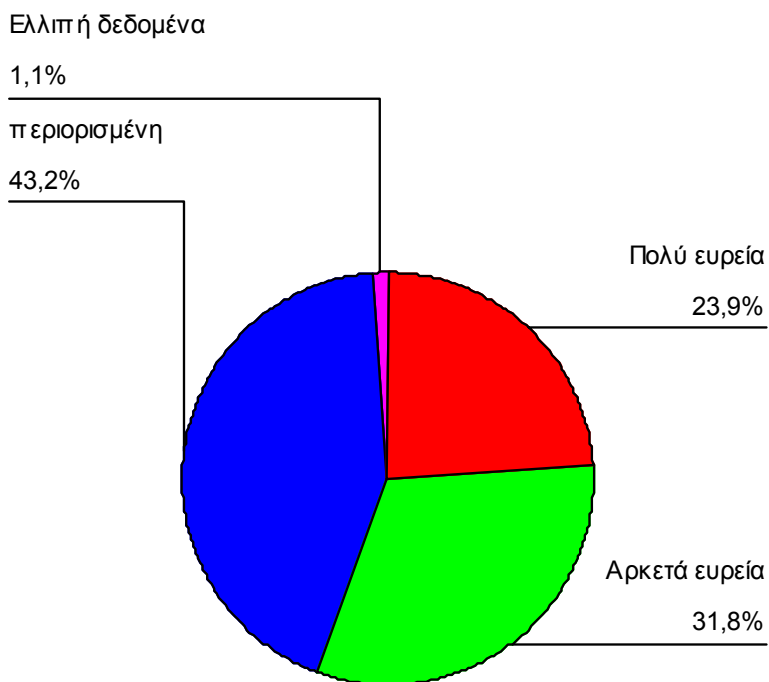
Μέση τιμή: 2,19

Διάμεσος: 2= Αρκετά ευρεία

Επικρατούσα τιμή: 3= Περιορισμένη

Σταθερή απόκλιση: 0,80

### Δυνατότητα λήψης αποφάσεων



**Πίνακας 15Α: Διαδικασία αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου ως υποκίνηση των εκπαιδευτικών μέσω του συστήματος αναγνώρισης και ανταμοιβής (ερώτηση 15Α)**

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΩΣ ΥΠΟΚΙΝΗΣΗ ΕΚΠ/ΚΩΝ	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %
Πολύ σημαντική	63	71,6
Μέτρια σημαντική	18	20,5
Ελάχιστα σημαντική	5	5,7
Ελλιπή Δεδομένα	2	2,3
<b>Σύνολο</b>	<b>88</b>	<b>100,0</b>

Μέση τιμή: 1,32

Διάμεσος: 1=Πολύ σημαντική

Επικρατούσα τιμή: 1=Πολύ σημαντική

Σταθερή απόκλιση: 0,58

### Αξιολόγηση ως υποκίνηση εκπαιδευτικών



Πίνακας 15B: Διαδικασία αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου ως διορθωτική λειτουργία (ερώτηση 15B)

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΩΣ ΔΙΟΡΘΩΤΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %
Πολύ σημαντική	46	52,3
Μέτρια σημαντική	32	36,4
Ελάχιστα σημαντική	9	10,2
Ελλιπή Δεδομένα	1	1,1
<b>Σύνολο</b>	<b>88</b>	<b>100,0</b>

Μέση τιμή: 1,57

Διάμεσος: 1=Πολύ σημαντική

Επικρατούσα τιμή: 1=Πολύ σημαντική

Σταθερή απόκλιση: 0,67

### Αξιολόγηση ως διορθωτική λειτουργία



Πίνακας 15Γ: Διαδικασία αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου ως μορφή καταπίεσης και τιμωρίας των εκπαιδευτικών (ερώτηση 15Γ)

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΩΣ ΜΟΡΦΗ ΚΑΤΑΠΙΕΣΗΣ ΚΑΙ ΤΙΜΩΡΙΑΣ	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %
Πολύ σημαντική	3	3,4
Μέτρια σημαντική	15	17,0
Ελάχιστα σημαντική	63	71,6
Ελλιπή Δεδομένα	7	8,0
<b>Σύνολο</b>	<b>88</b>	<b>100,0</b>

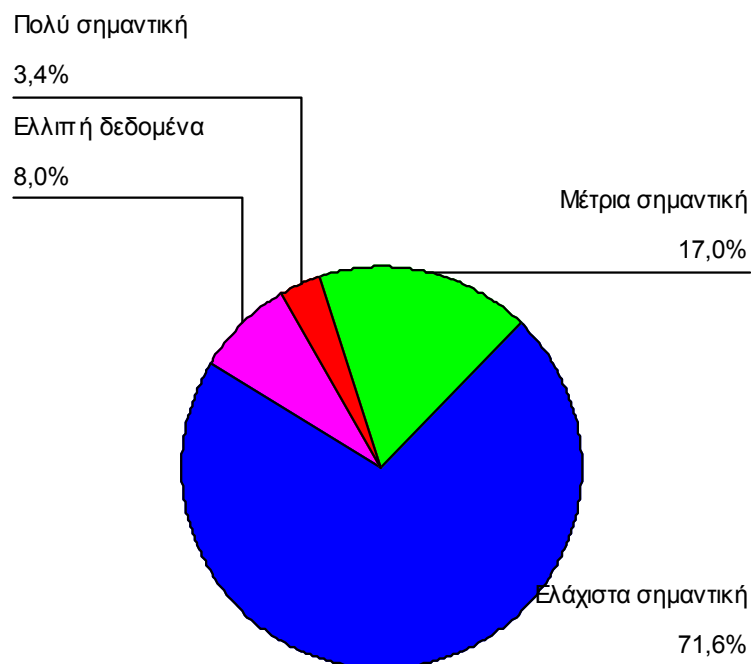
Μέση τιμή: 2,74

Διάμεσος: 3=Ελάχιστα σημαντική

Επικρατούσα τιμή: 3=Ελάχιστα σημαντική

Σταθερή απόκλιση: 0,52

### Αξιολόγηση ως μορφή καταπίεσης



Πίνακας 16: Η αξιολόγηση κατά τη γνώμη σας θα πρέπει να γίνεται (ερώτηση 16)

ΠΡΟΣΩΠΟ Ή ΦΟΡΕΑΣ ΑΠΟ ΤΟΝ ΟΠΟΙΟ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΓΙΝΕΤΑΙ Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα απαντήσεων %	Σχετική Συχνότητα περιπτώσεων %
Από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό	26	15,7	29,5
Από το σύλλογο διδασκόντων	23	13,9	26,1
Από το διευθυντή του σχολείου	67	40,4	76,1
Από το σχολικό σύμβουλο	39	23,5	44,3
Από άλλο φορέα	11	6,6	12,5
<b>Σύνολο</b>	<b>166</b>	<b>100,00</b>	<b>188,6</b>

Πίνακας 17: Αξιολόγηση των αξιολογητών της δική σας προσπάθειας (ερώτηση 17)

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΤΩΝ	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %
Ναι	86	97,7
Όχι	0	0,0
Δεν γνωρίζω	2	2,3
<b>Σύνολο</b>	<b>88</b>	<b>100,0</b>

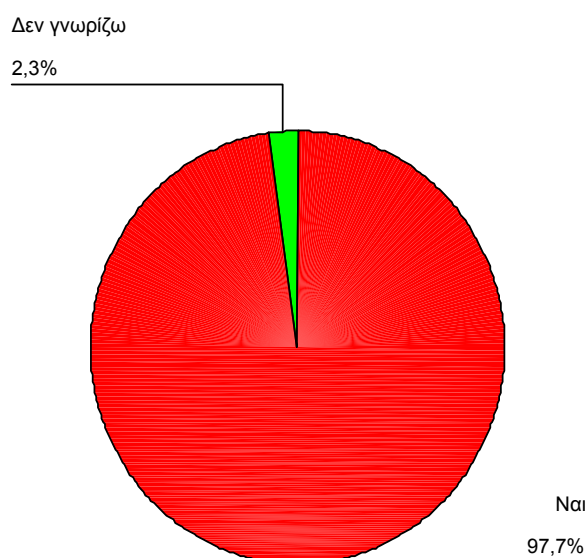
Μέση τιμή: 1,04

Διάμεσος: 1=Ναι

Επικρατούσα τιμή: 1=Ναι

Σταθερή απόκλιση: 0,30

### Αξιολόγηση των αξιολογητών



**Πίνακας 18Α: Ο διευθυντής θα πρέπει να ενδιαφέρεται για την πραγματοποίηση των στόχων του σχολείου (ερώτηση 18Α)**

ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %
Πολύ	86	97,7
Αρκετά	1	1,1
Λίγο	0	0,0
Ελλιπή Δεδομένα	1	1,1
<b>Σύνολο</b>	<b>88</b>	<b>100,00</b>

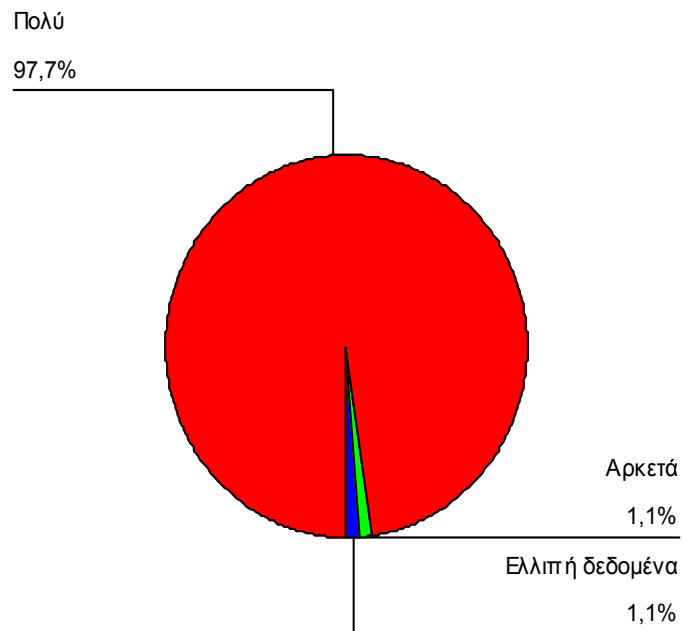
Μέση τιμή: 1,01

Διάμεσος: 1=Πολύ

Επικρατούσα τιμή: 1=Πολύ

Σταθερή απόκλιση: 0,11

### Ενδιαφέρον Δ/ντή για στόχους του σχολείου



**Πίνακας 18B: Ο διευθυντής θα πρέπει να ενδιαφέρεται για την ικανοποίηση των αναγκών και την αντιμετώπιση των προσωπικών προβλημάτων του εκπαιδευτικού προσωπικού (ερώτηση 18B)**

ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %
Πολύ	30	34,1
Αρκετά	46	52,3
Λίγο	9	10,2
Ελλιπή Δεδομένα	3	3,4
<b>Σύνολο</b>	<b>88</b>	<b>100,0</b>

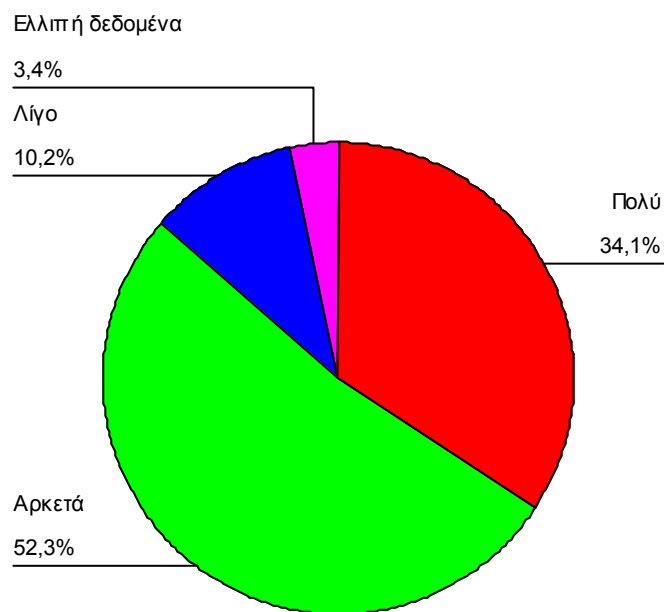
Μέση τιμή: 1,75

Διάμεσος: 2=Αρκετά

Επικρατούσα τιμή: 2=Αρκετά

Σταθερή απόκλιση: 0,63

### Ενδιαφέρον Δ/ντή για ανάγκες εκπ/κών



Πίνακας 19: Γνώμη για τις αρμοδιότητες του Διευθυντή/ντριας (ερώτηση 19)

ΓΝΩΜΗ ΓΙΑ ΑΡΜΟΔΙΟΤΗΤΕΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %
Είναι αρκετές	32	36,4
Πρέπει να διευρυνθούν	50	56,8
Ελλιπή Δεδομένα	6	6,8
Σύνολο	88	100,0

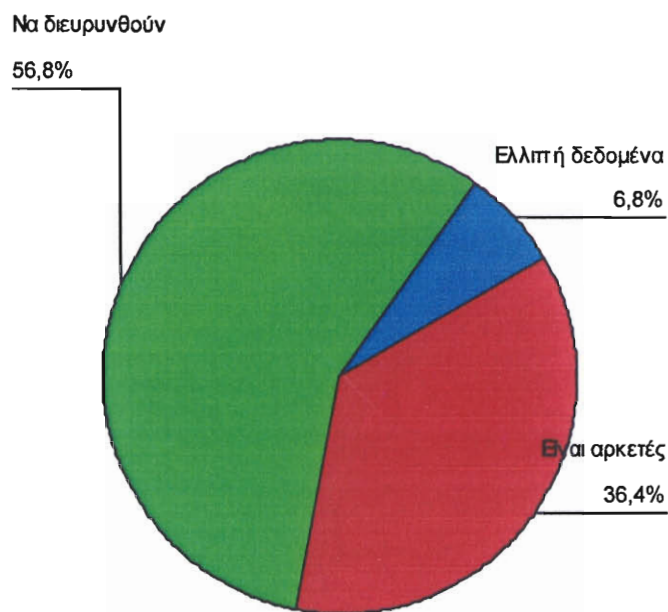
Μέση τιμή: 1,61

Διάμεσος: 2= Πρέπει να διευρυνθούν

Επικρατούσα τιμή: 2= Πρέπει να διευρυνθούν

Σταθερή απόκλιση: 0,49

### Γνώμη για αρμοδιότητες Διευθυντή





Πίνακας 20Α: Τρόπος συνεργασίας με διδακτικό προσωπικό (ερώτηση 20Α)

ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %
Πολύ καλή	81	92,0
Μέτρια	7	8,0
Κακή	0	0,0
Σύνολο	88	100,0

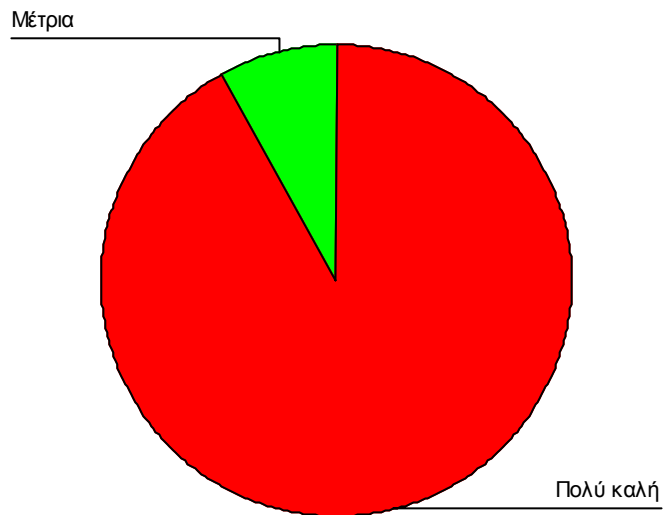
Μέση τιμή: 1,08

Διάμεσος: 1=Πολύ καλή

Επικρατούσα τιμή: 1=Πολύ καλή

Σταθερή απόκλιση: 0,27

### Συνεργασία με διδακτικό προσωπικό



Πίνακας 20B: Τρόπος συνεργασίας με μαθητές (ερώτηση 20B)

ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΜΑΘΗΤΕΣ	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %
Πολύ καλή	82	93,2
Μέτρια	6	6,8
Κακή	0	0,0
Σύνολο	88	100,0

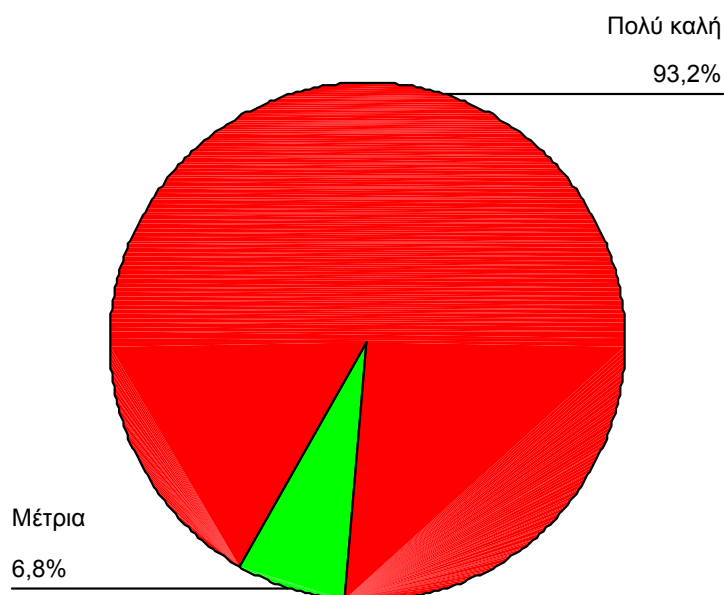
Μέση τιμή: 1,07

Διάμεσος: 1=Πολύ καλή

Επικρατούσα τιμή: 1=Πολύ καλή

Σταθερή απόκλιση: 0,25

### Συνεργασία με μαθητές



Πίνακας 20Γ: Τρόπος συνεργασίας με γονείς (ερώτηση 20Γ)

ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΓΟΝΕΙΣ	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %
Πολύ καλή	67	76,1
Μέτρια	20	22,7
Κακή	0,0	0,0
Ελλιπή Δεδομένα	1	1,1
Σύνολο	88	100,00

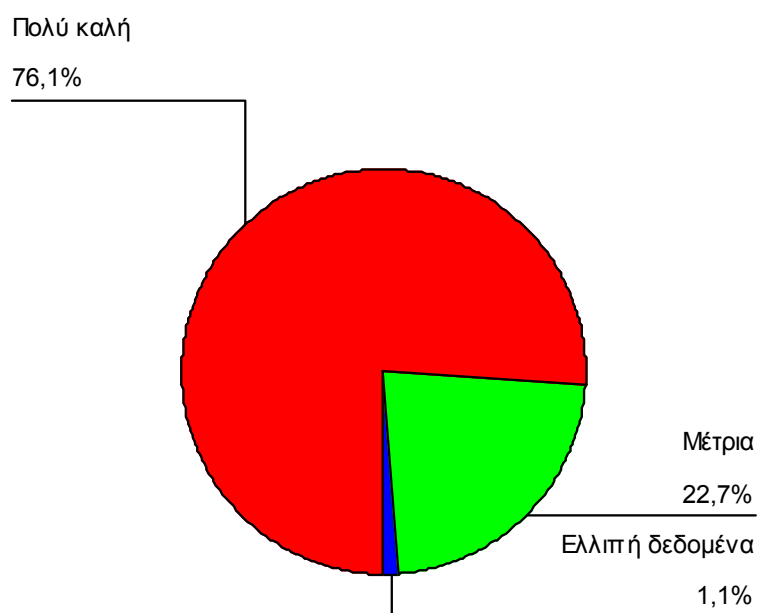
Μέση τιμή: 1,23

Διάμεσος: 1=Πολύ καλή

Επικρατούσα τιμή: 1=Πολύ καλή

Σταθερή απόκλιση: 0,42

### Συνεργασία με γονείς



Πίνακας 20Δ: Τρόπος συνεργασίας με άλλους φορείς (ερώτηση 20Δ)

ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΑΛΛΟΥΣ ΦΟΡΕΙΣ	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %
Πολύ καλή	58	65,9
Μέτρια	27	30,7
Κακή	2	2,3
Ελλιπή Δεδομένα	1	1,1
<b>Σύνολο</b>	<b>88</b>	<b>100,0</b>

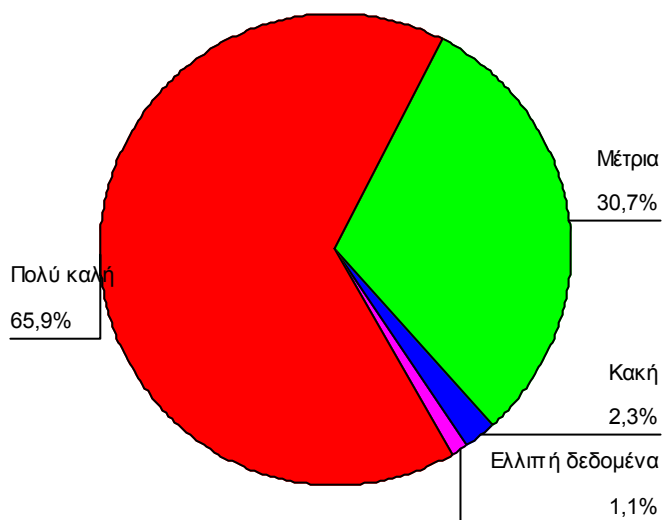
Μέση τιμή: 1,36

Διάμεσος: 1=Πολύ καλή

Επικρατούσα τιμή: 1=Πολύ καλή

Σταθερή απόκλιση: 0,53

### Συνεργασία με άλλους φορείς



Πίνακας 21: Ρόλος του Διευθυντή/ντριας μέσα στη σχολική διοίκηση (ερώτηση 21)

ΡΟΛΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %
Ηγετικό	9	10,2
Διεκπεραιωτικό	13	14,8
Συντονιστικό	64	72,7
Ελλιπή Δεδομένα	2	2,3
<b>Σύνολο</b>	<b>88</b>	<b>100,00</b>

Μέση τιμή: 2,64

Διάμεσος: 3= Συντονιστικό

Επικρατούσα τιμή: 3= Συντονιστικό

Σταθερή απόκλιση: 0,67

### Χαρακτηρισμός ρόλου διευθυντή



Πίνακας 22: Η θητεία των τεσσάρων ετών στη θέση του διευθυντή ως μικρό χρονικό διάστημα για παραγωγική εργασία (ερώτηση 22)

ΜΙΚΡΗ Η ΘΗΤΕΙΑ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΓΙΑ ΠΑΡΑΓΩΓΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %
Ναι	27	30,7
Όχι	55	62,5
Δεν γνωρίζω	6	6,8
Σύνολο	88	100,0

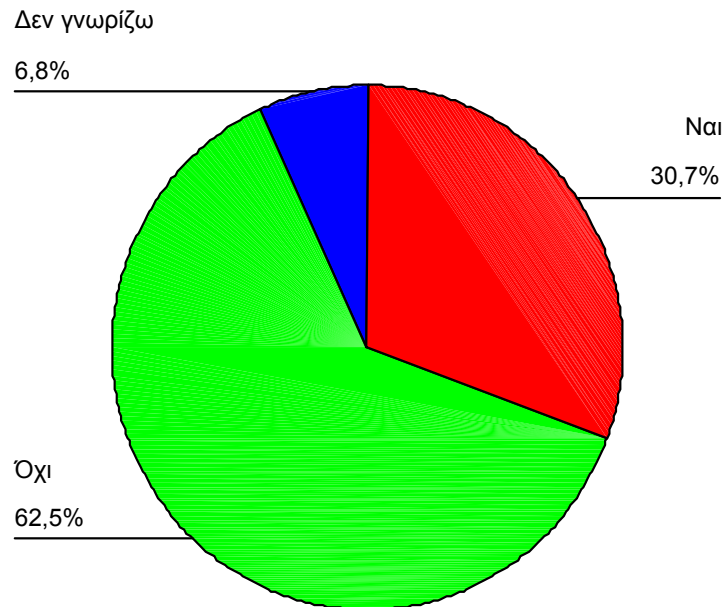
Μέση τιμή: 1,76

Διάμεσος: 2= Όχι

Επικρατούσα τιμή: 2= Όχι

Σταθερή απόκλιση: 0,57

### Μικρή η θητεία του Διευθυντή



Πίνακας 23: Κριτήρια στα οποία θα στηρίζεται η επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης (ερώτηση 23)

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΣΤΑ ΟΠΟΙΑ ΘΑ ΣΤΗΡΙΖΕΤΑΙ Η ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΩΝ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα απαντήσεων %	Σχετική Συχνότητα περιπτώσεων %
Αρχαιότητα	21	12,8	24,1
Αξιοκρατική επιλογή των ικανότερων υπαλλήλων	80	48,8	92,0
Σύστημα προαγωγών με εξετάσεις	12	7,3	13,8
Τίτλοι σπουδών σε θέματα διοίκησης	19	11,6	21,8
Γνώμη του συλλόγου διδασκόντων	32	19,5	36,8
<b>Σύνολο</b>	<b>164</b>	<b>100,00</b>	<b>188,5</b>

Πίνακας 24: Κίνητρα που σας ώθησαν στη κάλυψη της θέσης του Διευθυντή – ντριας (ερώτηση 24)

ΚΙΝΗΤΡΑ ΠΟΥ ΣΑΣ ΩΘΗΣΑΝ ΣΤΗ ΚΑΛΥΨΗ ΤΗΣ ΘΕΣΗΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ – ΝΤΡΙΑΣ	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα απαντήσεων %	Σχετική Συχνότητα περιπτώσεων %
Το κύρος της θέσης	12	7,8	14,1
Η διάθεση συνεισφοράς στο σχολείο	81	52,6	95,3
Η αγάπη στα παιδιά	49	31,8	57,6
Το επίδομα του Διευθυντή	6	3,9	7,1
Το μειωμένο διδακτικό ωράριο	6	3,9	7,1
<b>Σύνολο</b>	<b>154</b>	<b>100,00</b>	<b>181,2</b>

**Πίνακας 25Α: Καλύτερη επίλυση προβλημάτων με συνεργασία εκπαιδευτικών και Διευθύνσεων γραφείων Β'θμιας εκπαίδευσης (ερώτηση 25Α)**

ΕΠΙΛΥΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΜΕ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΔΙΕΥΘΥΝΣΕΩΝ ΓΡΑΦΕΙΩΝ Β'ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %
Πολύ	40	45,5
Μέτρια	30	34,1
Ελάχιστα	12	13,6
Ελλιπή Δεδομένα	6	6,8
<b>Σύνολο</b>	<b>88</b>	<b>100,00</b>

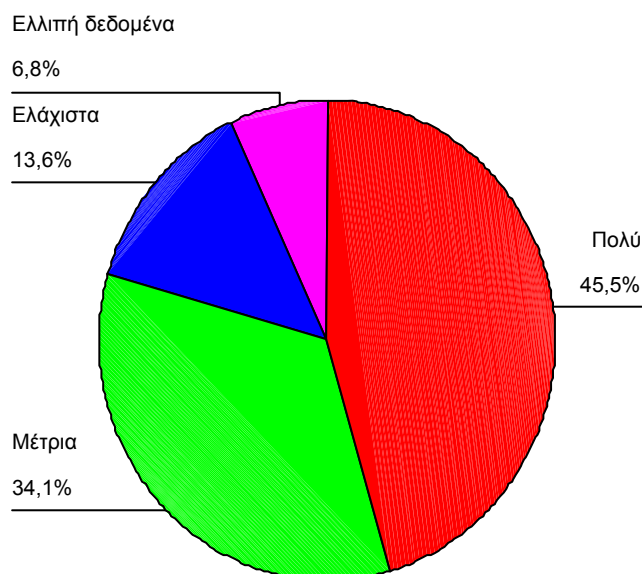
Μέση τιμή: 1,66

Διάμεσος: 2= Μέτρια

Επικρατούσα τιμή: 1= Πολύ

Σταθερή απόκλιση: 0,72

### Επίλυση προβλ. με συνεργασία Δ/σεων





Πίνακας 25B: Καλύτερη επίλυση προβλημάτων με συνεργασία Διευθυντή-εκπαιδευτικών-μαθητών-γονέων (ερώτηση 25B)

ΕΠΙΛΥΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΜΕ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ-ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ-ΜΑΘΗΤΩΝ-ΓΟΝΕΩΝ	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %
Πολύ	76	86,4
Μέτρια	9	10,2
Ελάχιστα	1	1,1
Ελλιπή Δεδομένα	2	2,3
<b>Σύνολο</b>	<b>88</b>	<b>100,0</b>

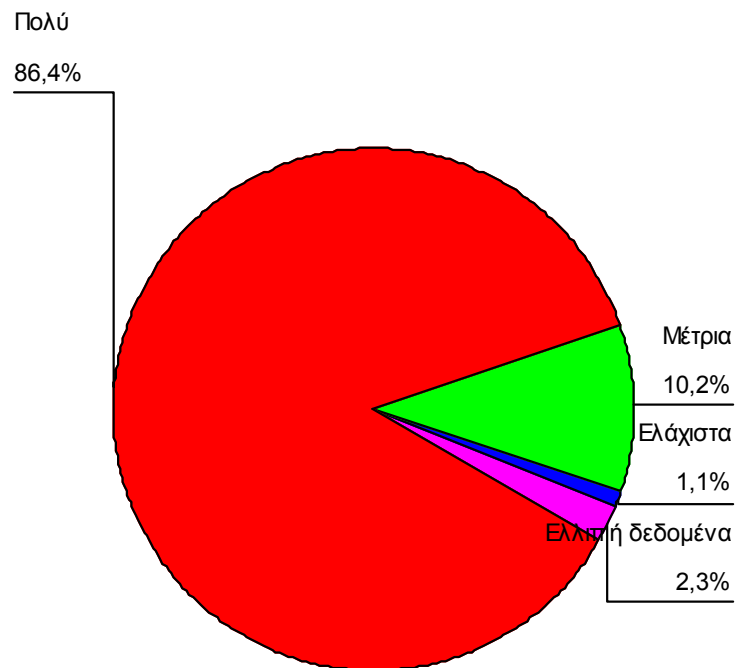
Μέση τιμή: 1,13

Διάμεσος: 1= Πολύ

Επικρατούσα τιμή: 1= Πολύ

Σταθερή απόκλιση: 0,37

### Επίλυση προβλημ. με συνεργ. όλων



Πίνακας 25Γ: Καλύτερη επίλυση προβλημάτων με εκχώρηση αρμοδιοτήτων στη διεύθυνση της σχολική μονάδας (ερώτηση 25Γ)

ΕΠΙΛΥΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΜΕ ΕΚΧΩΡΗΣΗ ΑΡΜΟΔΙΟΤΗΤΩΝ ΣΤΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %
Πολύ	43	48,9
Μέτρια	29	33,0
Ελάχιστα	11	12,5
Ελλιπή Δεδομένα	5	5,7
<b>Σύνολο</b>	<b>88</b>	<b>100,0</b>

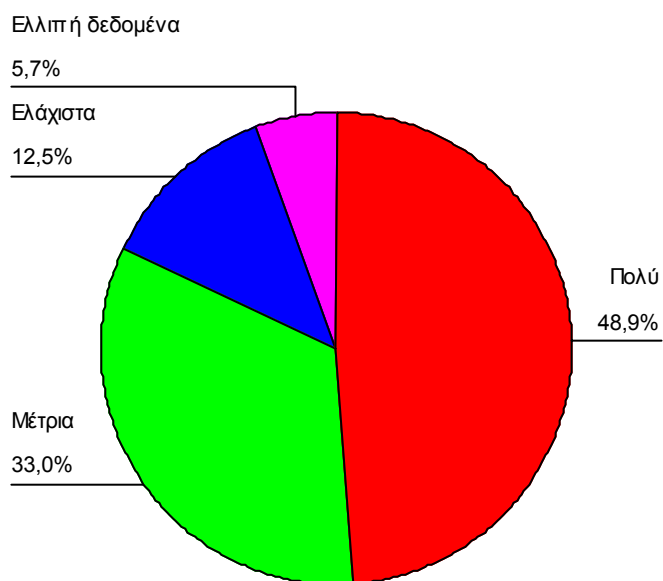
Μέση τιμή: 1,61

Διάμεσος: 1= Πολύ

Επικρατούσα τιμή: 1= Πολύ

Σταθερή απόκλιση: 0,71

### Επίλυση προβλ. με εκχώρηση αρμοδιοτήτων



Πίνακας 26: Μορφή συνεργασίας που θα απέδιδε καλύτερα για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (ερώτηση 27)

ΜΟΡΦΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΠΟΥ ΘΑ ΑΠΕΔΙΔΕ ΚΑΛΥΤΕΡΑ ΓΙΑ ΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %
Οι μόνιμες ομάδες εργασίας με συμμετοχή όλων των ενδιαφερομένων	47	53,4
Οι συσκέψεις όταν προκύπτει κάποιο πρόβλημα	17	19,3
Οι διμερείς επικοινωνίες του Διευθυντή με τους εμπλεκόμενους	23	26,1
Ελλιπή Δεδομένα	1	1,1
<b>Σύνολο</b>	<b>88</b>	<b>100,0</b>

Μέση τιμή: 1,72

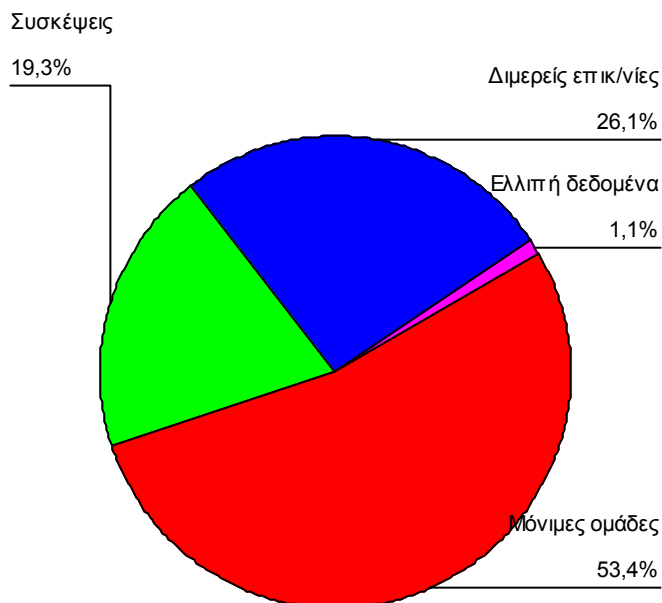
Διάμεσος: 1= Οι μόνιμες ομάδες εργασίας με συμμετοχή όλων των ενδιαφερομένων

Επικρατούσα τιμή: 1= Οι μόνιμες ομάδες εργασίας με συμμετοχή όλων των ενδιαφερομένων

ενδιαφερομένων

Σταθερή απόκλιση: 0,86

### Καλύτερη μορφή συνεργασίας



Πίνακας 27Α: Σημαντικότητα της αλλαγής της σχολικής κουλτούρας στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (ερώτηση 27Α)

ΑΛΛΑΓΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ ΣΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %
Πολύ σημαντική	71	80,7
Μέτρια σημαντική	15	17,0
Ελάχιστα σημαντική	1	1,1
Ελλιπή Δεδομένα	1	0,9
<b>Σύνολο</b>	<b>88</b>	<b>1,1</b>

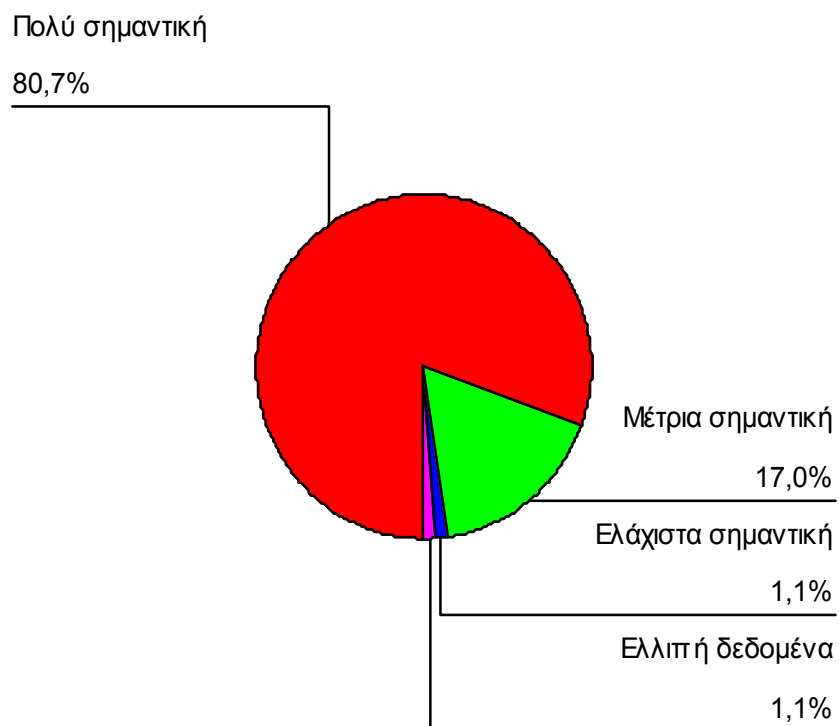
Μέση τιμή: 1,19

Διάμεσος: 1= Πολύ σημαντική

Επικρατούσα τιμή: 1= Πολύ σημαντική

Σταθερή απόκλιση: 0,43

## Σημαντικότητα αλλαγής σχολ. κουλτούρας



Πίνακας 27B: Σημαντικότητα της συμμετοχής όλων των ενδιαφερομένων μερών σε διαρκή διάλογο στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (ερώτηση 27B)

ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΜΕΝΩΝ ΜΕΡΩΝ ΣΕ ΔΙΑΡΚΗ ΔΙΑΛΟΓΟ ΣΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %
Πολύ σημαντική	60	68,2
Μέτρια σημαντική	15	17,0
Ελάχιστα σημαντική	8	9,1
Ελλιπή Δεδομένα	5	5,7
<b>Σύνολο</b>	<b>88</b>	<b>100,0</b>

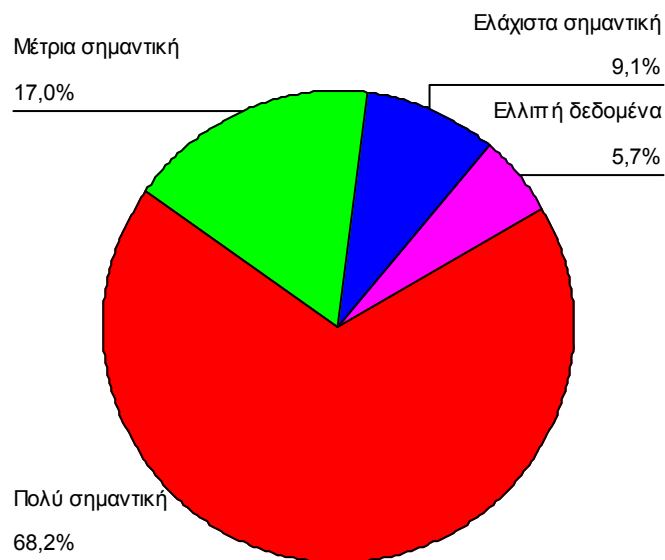
Μέση τιμή: 1,37

Διάμεσος: 1= Πολύ σημαντική

Επικρατούσα τιμή: 1= Πολύ σημαντική

Σταθερή απόκλιση: 0,66

### Σημαντικότητα συμμετοχής όλων των ενδιαφ



Πίνακας 27Γ: Σημαντικότητα της διαμόρφωσης συστημάτων αξιολόγησης αποτελεσμάτων και βελτίωσης δραστηριοτήτων στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (ερώτηση 27Γ)

ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΣΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %
Πολύ σημαντική	59	67,0
Μέτρια σημαντική	24	27,3
Ελάχιστα σημαντική	2	2,3
Ελλιπή Δεδομένα	3	3,4
<b>Σύνολο</b>	<b>88</b>	<b>100,0</b>

Μέση τιμή: 1,33

Διάμεσος: 1= Πολύ σημαντική

Επικρατούσα τιμή: 1= Πολύ σημαντική

Σταθερή απόκλιση: 0,52

### Σημαντικότητα διαμόρφ. συστημάτων αξιολ.



Πίνακας 27Δ: Σημαντικότητα της ενίσχυσης της ιεραρχίας και του ρόλου του Διευθυντή στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (ερώτηση 27Δ)

ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΙΕΡΑΡΧΙΑΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %
Πολύ σημαντική	44	50,0
Μέτρια σημαντική	29	33,0
Ελάχιστα σημαντική	12	13,6
Ελλιπή Δεδομένα	3	3,4
<b>Σύνολο</b>	<b>88</b>	<b>100,0</b>

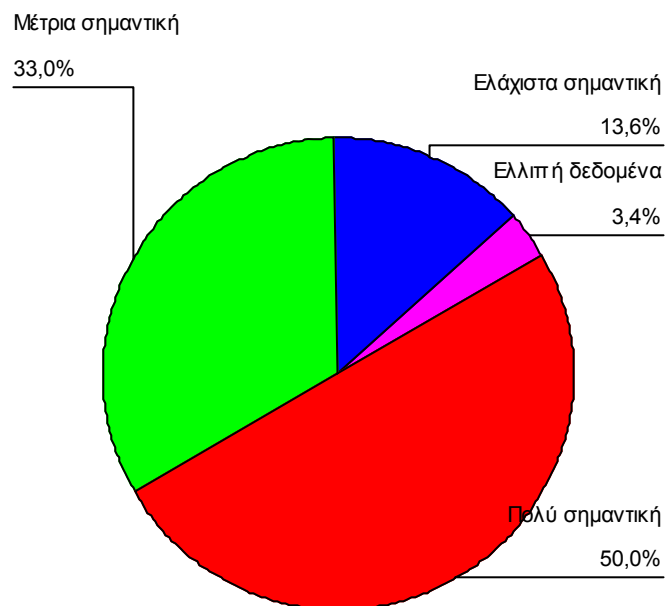
Μέση τιμή: 1,62

Διάμεσος: 1= Πολύ σημαντική

Επικρατούσα τιμή: 1= Πολύ σημαντική

Σταθερή απόκλιση: 0,72

### Σημαντικότητα ενίσχυσης ρόλου Διευθυντή



Πίνακας 28: Απαραίτητη η ύπαρξη προγραμμάτων εκπαίδευσης πάνω σε θέματα διοίκησης για όσους κατέχουν θέσεις στελεχών εκπαίδευσης καθώς και εκείνων που προορίζονται να καταλάβουν τις εν λόγω θέσεις (ερώτηση 28)

ΑΠΑΡΑΙΤΗΤΗ Η ΥΠΑΡΞΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΑΝΩ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %
Ναι	84	95,5
Όχι	0	0,0
Δεν γνωρίζω	3	3,4
Ελλιπή Δεδομένα	1	1,1
<b>Σύνολο</b>	<b>88</b>	<b>100,0</b>

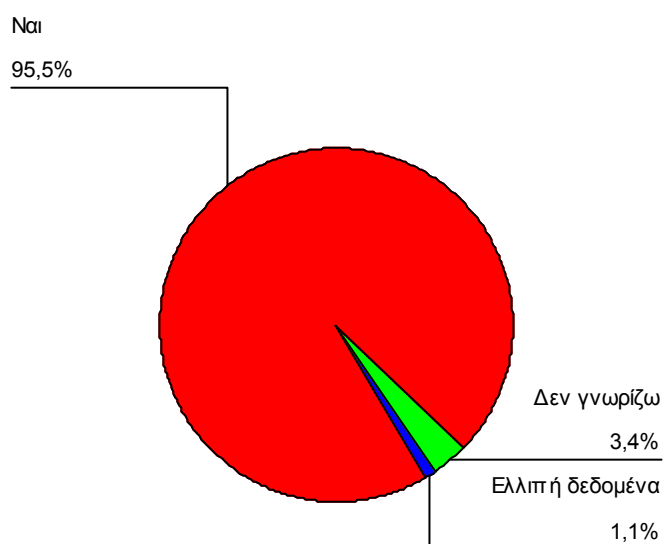
Μέση τιμή: 1,07

Διάμεσος: 1= Ναι

Επικρατούσα τιμή: 1= Ναι

Σταθερή απόκλιση: 0,37

### Ύπαρξη προγραμμάτων διοίκησης



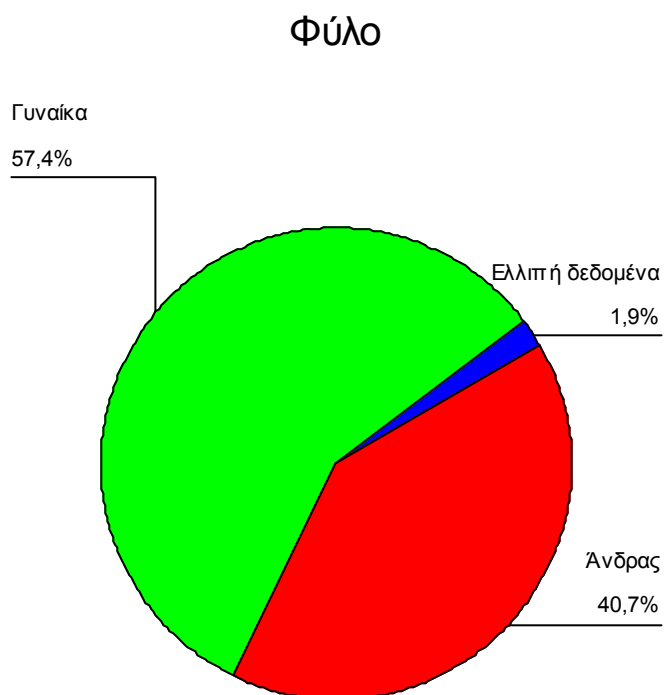


## Καθηγητές: Πίνακες συχνοτήτων κατανομής - Γραφήματα

Πίνακας 1: Φύλο (ερώτηση 1)

ΦΥΛΟ	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %
Άνδρας	129	40,7
Γυναίκα	182	57,4
Ελλιπή Δεδομένα	6	1,9
Σύνολο	317	100,00

Επικρατούσα τιμή 2=Γυναίκα  
Σταθερή απόκλιση: 0,49



Πίνακας 2: Ηλικία (ερώτηση 2)

ΗΛΙΚΙΑ	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %
25-34 ετών	10	3,2
35-44 ετών	110	34,7
45-54 ετών	141	44,5
55-65 ετών	54	17,0
Ελλιπή Δεδομένα	2	0,6
<b>Σύνολο</b>	<b>317</b>	<b>100,00</b>

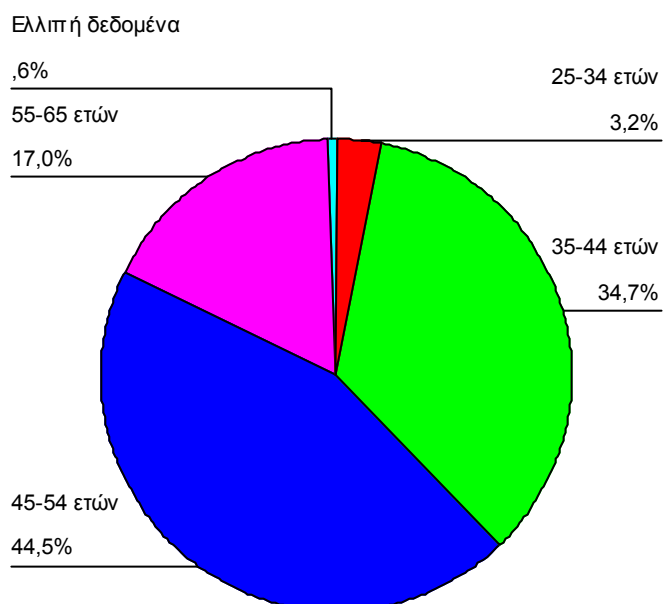
Μέση τιμή: 2,75

Διάμεσος: 3=45-54 ετών

Επικρατούσα τιμή: 3=45-54 ετών

Σταθερή απόκλιση: 0,77

### Ηλικία



Πίνακας 3: Σχολείο (ερώτηση 3)

ΣΧΟΛΕΙΟ	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %
Γυμνάσιο	149	47,0
Λύκειο	114	36,0
ΤΕΕ	47	14,8
Ελλιπή Δεδομένα	7	0,7
Σύνολο	317	100,00

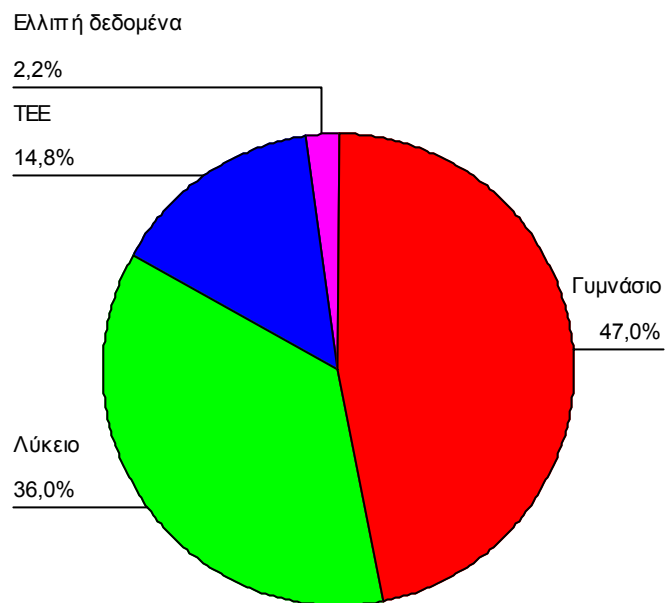
Μέση τιμή: 1,67

Διάμεσος: 2=Λύκειο

Επικρατούσα τιμή: 1=Γυμνάσιο

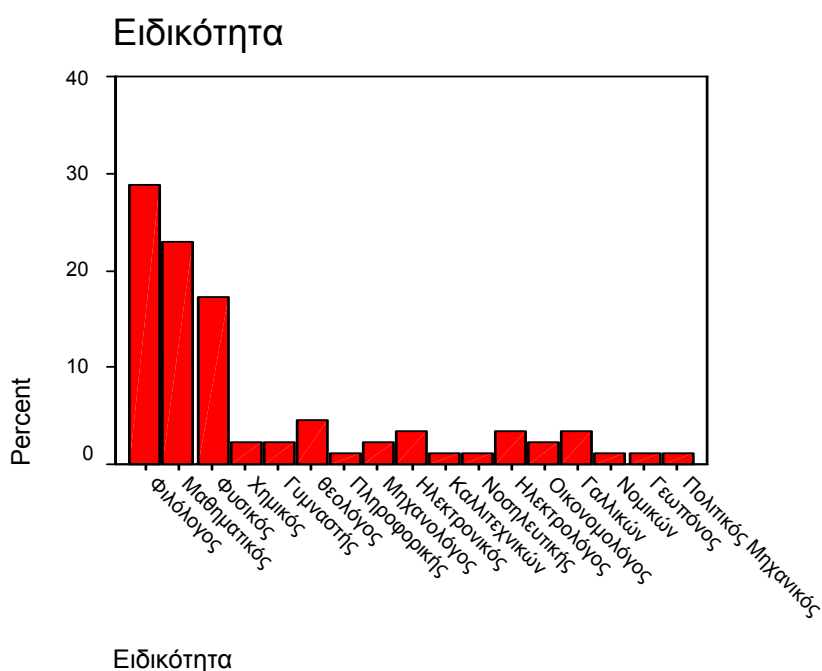
Σταθερή απόκλιση: 0,72

### Σχολείο



Πίνακας 4: Ειδικότητα (ερώτηση 4)

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %
Φιλολόγος	109	34,4
Μαθηματικός	29	9,1
Φυσικός	28	8,8
Χημικός	9	2,8
Γυμναστής	11	3,5
Θεολόγος	13	4,1
Ξένης Γλώσσας	29	9,1
Κοινωνιολόγος	6	1,9
Οικονομολόγος	5	1,6
Νομικός	5	1,6
Πληροφορικής	12	3,8
Μηχανολόγος	10	3,2
Ηλεκτρολόγος	6	1,9
Μουσικός	5	1,6
Νοσηλευτικής	4	1,3
Φαρμακοποιός	2	0,6
Βιολόγος	2	0,6
Οχημάτων	1	0,3
Καλλιτεχνικών	4	1,3
Πολιτικός-Δομικός	1	0,3
Βρεφονηπιοκόμος	1	0,3
Χημικός εργαστηρίων	1	0,3
Τεχνολόγος	4	1,3
Οικιακής Οικονομίας	4	1,3
Γεωπόνος	2	0,6
Λογιστών	1	0,3
Πολιτικός Μηχανικός	2	0,6
Φυσικός Ραδ/γός	1	0,3
Φυσιογνώστης	1	0,3
Ελλιπή Δεδομένα	9	2,8
Σύνολο	317	100,00



Πίνακας 5: Νομός στον οποίο βρίσκεται το σχολείο (ερώτηση 5)

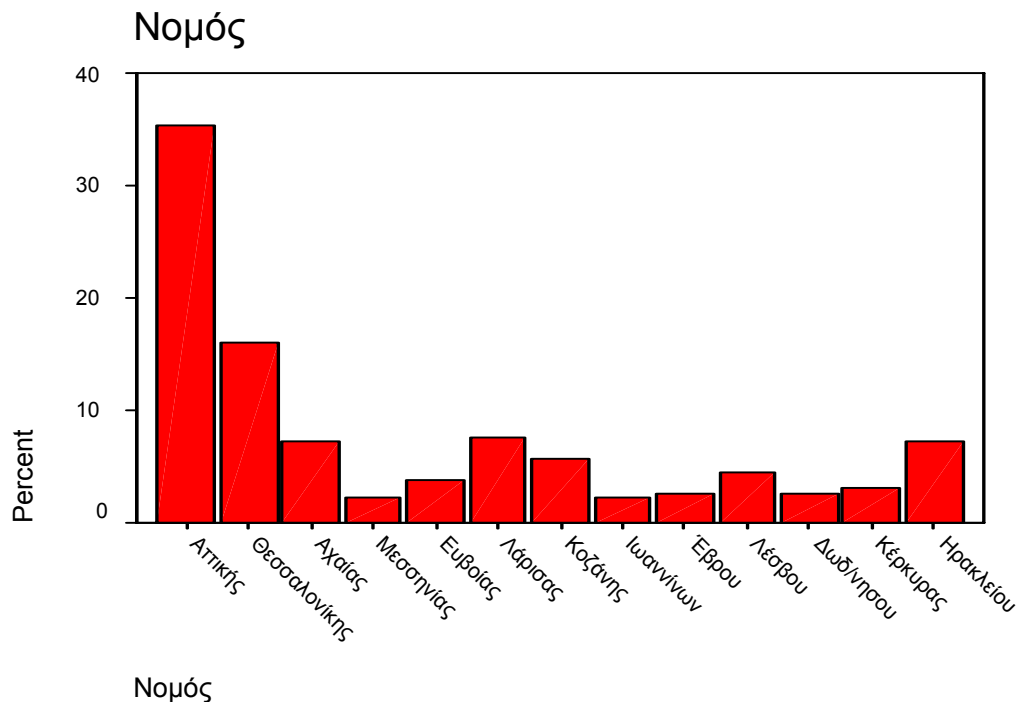
ΝΟΜΟΣ	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %
Αττικής	112	35,3
Θεσσαλονίκης	51	16,1
Αχαΐας	23	7,3
Μεσσηνίας	7	2,2
Ευβοίας	12	3,8
Λάρισας	24	7,6
Κοζάνης	18	5,7
Ιωαννίνων	7	2,2
Έβρου	8	2,5
Λέσβου	14	4,4
Δωδεκανήσου	8	2,5
Κέρκυρας	10	3,2
Ηρακλείου	23	7,3
Σύνολο	317	100,00

Μέση τιμή: 4,46

Διάμεσος: 2=Θεσσαλονίκης

Επικρατούσα τιμή: 1=Αττικής

Σταθερή απόκλιση: 4,03



Πίνακας 6: Χρόνια υπηρεσίας ως εκπαιδευτικός (ερώτηση 6)

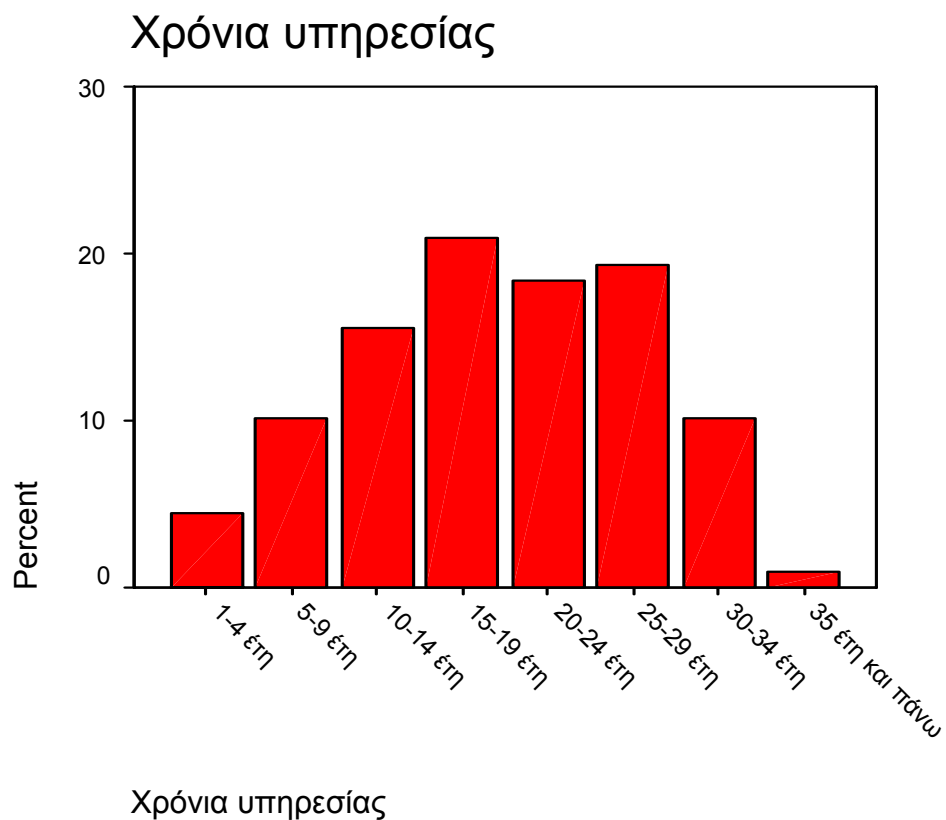
ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %
1-4 έτη	14	4,4
5-9 έτη	32	10,1
10-14 έτη	49	15,5
15-19 έτη	66	20,8
20-24 έτη	58	18,3
25-29 έτη	61	19,2
30-34 έτη	32	10,1
35 έτη και πάνω	3	0,9
Ελλιπή Δεδομένα	2	0,6
Σύνολο	317	100,00

Μέση τιμή: 4,42

Διάμεσος: 4=15-19 έτη

Επικρατούσα τιμή: 4=15-19 έτη

Σταθερή απόκλιση: 1,68



Πίνακας 7: Άλλες σπουδές πέραν των βασικών (ερώτηση 7)

ΑΛΛΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %
Άλλο πτυχίο ΑΕΙ	13	4,1
Μεταπτυχιακές σπουδές	32	10,1
Διδακτορικό	10	3,2
Άλλες σπουδές	51	16,1
Ελλιπή Δεδομένα	211	66,6
<b>Σύνολο</b>	<b>317</b>	<b>100,00</b>

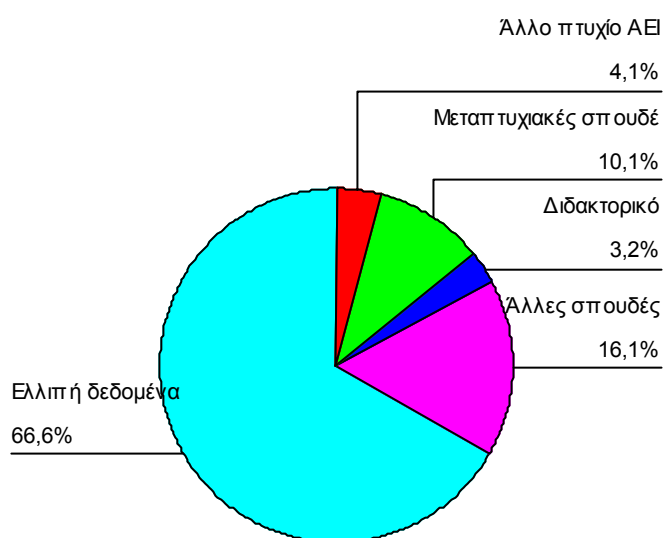
Μέση τιμή: 2,93

Διάμεσος: 3=Διδακτορικό

Επικρατούσα τιμή: 4=Άλλες σπουδές

Σταθερή απόκλιση: 1,13

### Άλλες σπουδές πέραν των βασικών



Πίνακας 8α: Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων (ερώτηση 8α)

ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΑ ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %
Ναι	190	59,9
Όχι	126	39,7
Ελλιπή Δεδομένα	1	0,3
Σύνολο	317	100,00

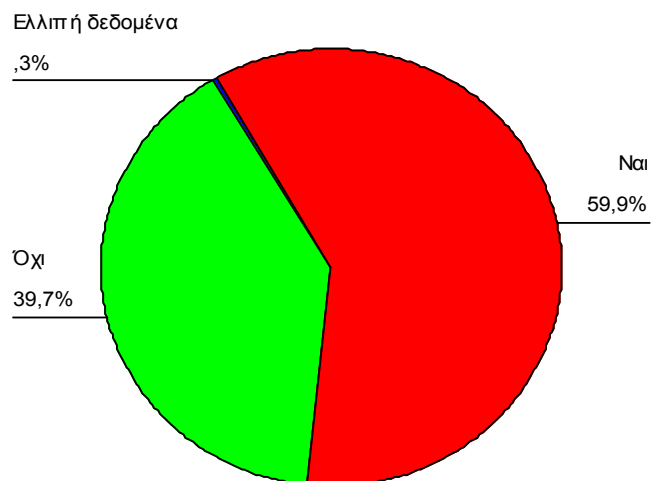
Μέση τιμή: 1,40

Διάμεσος: 1=Ναι

Επικρατούσα τιμή: 1=Ναι

Σταθερή απόκλιση: 0,49

### Παρακολούθηση επιμορφ. σεμιναρίων





Πίνακας 8β: Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων σε θέματα διοίκησης(ερώτηση 8β)

ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %
Ναι	36	11,4
Όχι	274	86,4
Ελλιπή Δεδομένα	7	2,2
<b>Σύνολο</b>	<b>317</b>	<b>100,00</b>

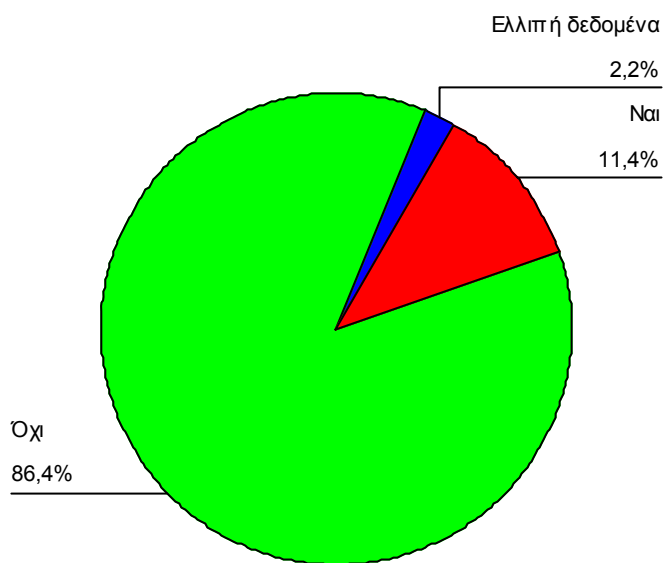
Μέση τιμή: 1,88

Διάμεσος: 2=Όχι

Επικρατούσα τιμή: 2=Όχι

Σταθερή απόκλιση: 0,32

### Μετεκπαίδευση σε θέματα διοίκησης



Πίνακας 9: Συγγραφική δραστηριότητα (ερώτηση 9)

ΣΥΓΓΡΑΦΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %
Ναι	53	16,7
Όχι	264	83,3
Σύνολο	317	100,00

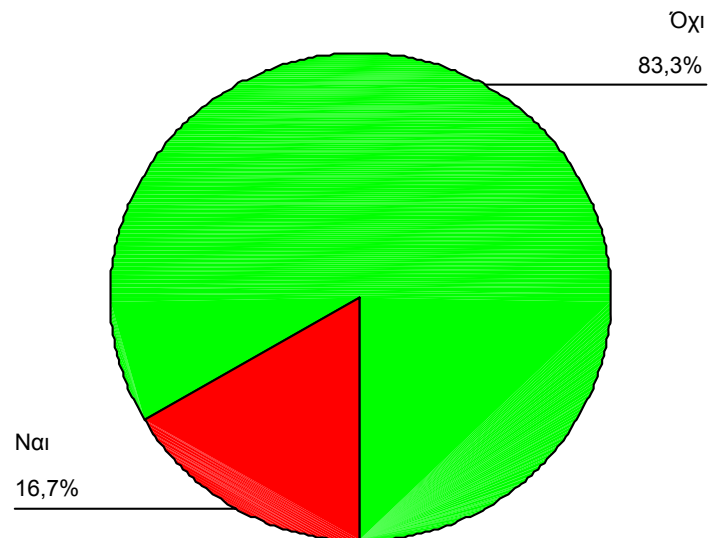
Μέση τιμή: 1,83

Διάμεσος: 2=Όχι

Επικρατούσα τιμή: 2=Όχι

Σταθερή απόκλιση: 0,37

### Συγγραφική δραστηριότητα



Πίνακας 10: Υπηρεσία σε Διεύθυνση, Γραφείο Β/θμιας εκπαίδευσης  
(ερώτηση 10)

ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΣΕ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ, ΓΡΑΦΕΙΟ Β'ΘΜΙΑΣ	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %
Ναι	41	12,9
Όχι	274	86,4
Ελλιπή Δεδομένα	2	0,6
<b>Σύνολο</b>	<b>317</b>	<b>100,00</b>

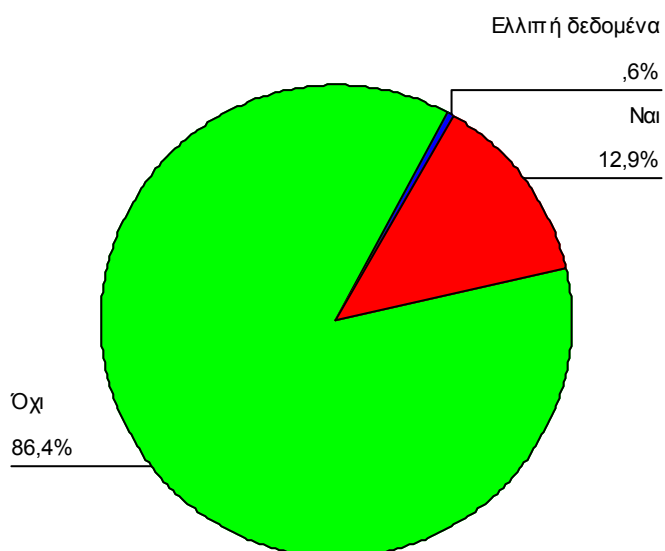
Μέση τιμή: 1,87

Διάμεσος: 2=Όχι

Επικρατούσα τιμή: 2=Όχι

Σταθερή απόκλιση: 0,47

### Υπηρεσία σε Διεύθυνση, Γραφείο Β/θμιας



Πίνακας 11: Ύπαρξη γραμματέως στο σχολείο (ερώτηση 11)

ΥΠΑΡΞΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΩΣ	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %
Ναι	181	57,1
Όχι	134	42,3
Ελλιπή Δεδομένα	2	0,6
Σύνολο	317	100,00

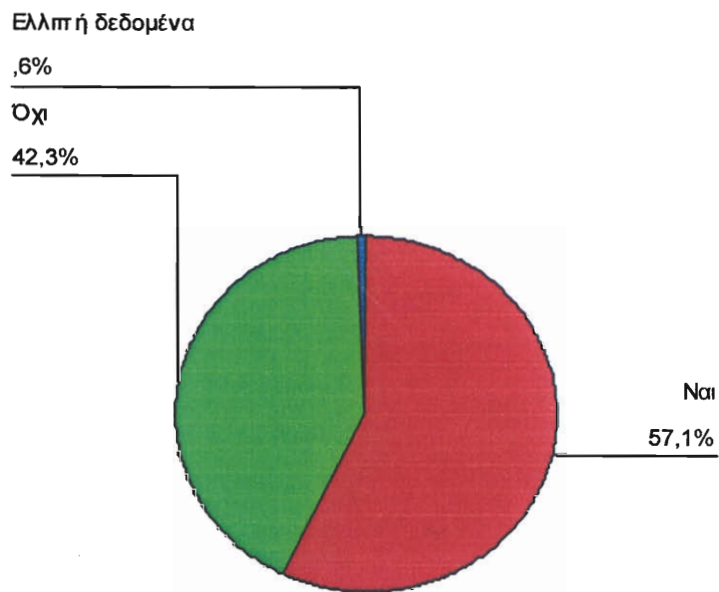
Μέση τιμή: 1,42

Διάμεσος: 1=Ναι

Επικρατούσα τιμή: 1=Ναι

Σταθερή απόκλιση: 0,49

### Ύπαρξη γραμματέως στο σχολείο



**Πίνακας 12: Εάν υπάρχει γραμματέας βαθμός απαλλαγής των εκπαιδευτικών από εξωδιδασκτικές εργασίες (ερώτηση 12)**

ΑΠΑΛΛΑΓΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΠΟ ΕΞΩΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %
Πολύ	62	34,2
Λίγο	100	54,3
Καθόλου	21	11,4
<b>Σύνολο</b>	<b>184</b>	<b>100,00</b>

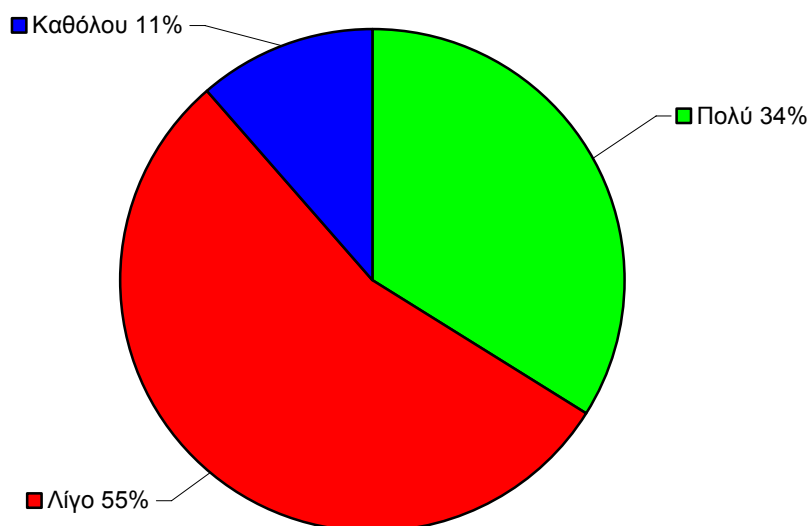
Μέση τιμή: 1,77

Διάμεσος: 2=Λίγο

Επικρατούσα τιμή: 2=Λίγο

Σταθερή απόκλιση: 0,64

### Απαλλαγή από εξωδιδ. εργασίες



Πίνακας 13Α: Ρόλος του ΥΠΕΠΘ στη διαμόρφωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (ερώτηση 13Α)

ΡΟΛΟΣ ΥΠΕΠΘ	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %
Πολύ σημαντικό	217	68,5
Λίγο σημαντικό	77	24,3
Καθόλου σημαντικό	21	6,6
Ελλιπή Δεδομένα	2	0,6
<b>Σύνολο</b>	<b>317</b>	<b>100,00</b>

Μέση τιμή: 1,37

Διάμεσος: 1= Πολύ σημαντικό

Επικρατούσα τιμή: 1= Πολύ σημαντικό

Σταθερή απόκλιση: 0,61

### Ρόλος του ΥΠΕΠΘ



**Πίνακας 13B: Ρόλος των Διευθύνσεων και των Γραφείων δευτεροβάθμιας στη διαμόρφωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (ερώτηση 13B)**

ΡΟΛΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΕΩΝ ΚΑΙ ΓΡΑΦΕΙΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %
Πολύ σημαντικό	146	46,1
Λίγο σημαντικό	141	44,5
Καθόλου σημαντικό	26	8,2
Ελλιπή Δεδομένα	4	1,3
<b>Σύνολο</b>	<b>317</b>	<b>100,00</b>

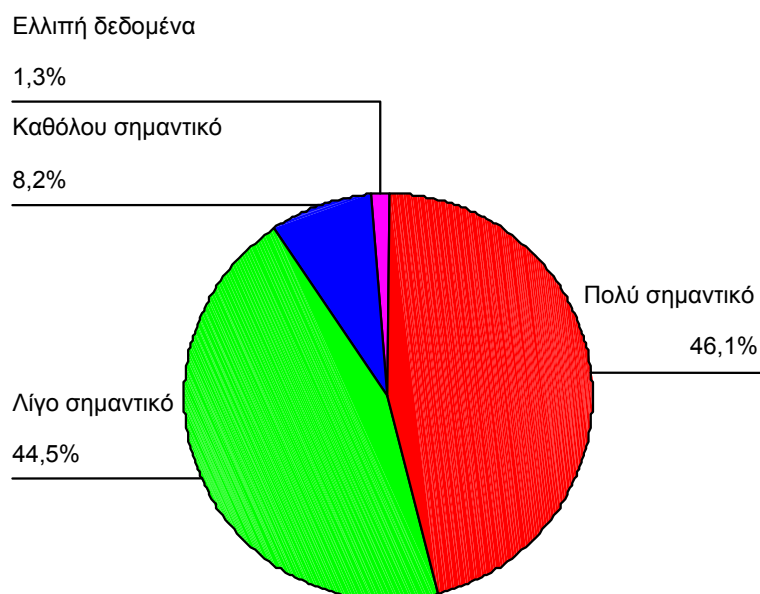
Μέση τιμή: 1,62

Διάμεσος: 2= Λίγο σημαντικό

Επικρατούσα τιμή: 1= Πολύ σημαντικό

Σταθερή απόκλιση: 0,63

### Ρόλος Δ/νσεων & Γραφείων Β'θμιας



Πίνακας 13Γ: Ρόλος του Διευθυντή της σχολικής μονάδας στη διαμόρφωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (ερώτηση 13Γ)

ΡΟΛΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %
Πολύ σημαντικό	267	84,2
Λίγο σημαντικό	40	12,6
Καθόλου σημαντικό	7	2,2
Ελλιπή Δεδομένα	3	0,9
<b>Σύνολο</b>	<b>317</b>	<b>100,00</b>

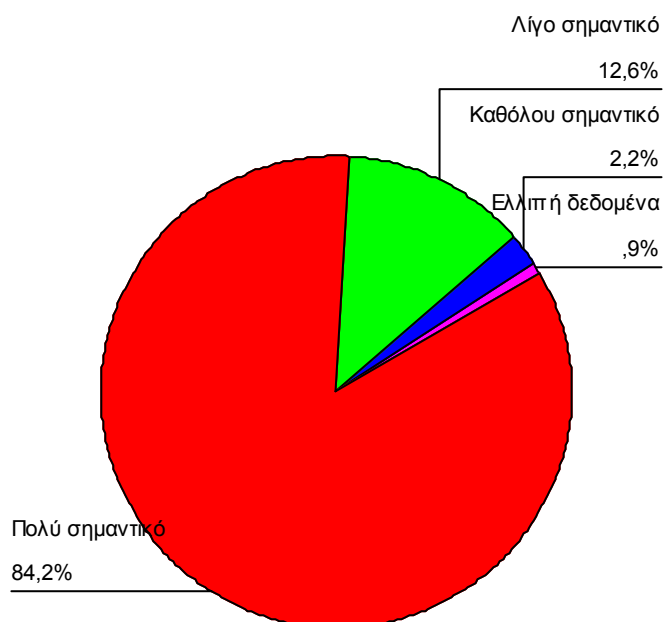
Μέση τιμή: 1,17

Διάμεσος: 1= Πολύ σημαντικό

Επικρατούσα τιμή: 1= Πολύ σημαντικό

Σταθερή απόκλιση: 0,43

### Ρόλος του Διευθυντή





Πίνακας 14: Δυνατότητα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων που αφορούν το εκπαιδευτικό έργο (ερώτηση 14)

ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΤΗ ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %
Πολύ ευρεία	35	11,0
Αρκετά ευρεία	71	22,4
Περιορισμένη	210	66,2
Ελλιπή Δεδομένα	1	0,3
<b>Σύνολο</b>	<b>317</b>	<b>100,00</b>

Μέση τιμή: 2,55

Διάμεσος: 3= Περιορισμένη

Επικρατούσα τιμή: 3= Περιορισμένη

Σταθερή απόκλιση: 0,68

### Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων



Πίνακας 15: Πόσο ελεύθεροι αισθάνεστε στο να εκφράσετε τις απόψεις σας στη συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων (ερώτηση 15)

ΒΑΘΜΟΣ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΦΡΑΣΗ ΑΠΟΨΕΩΝ	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %
Πολύ	208	65,6
Αρκετά	98	30,9
Καθόλου	10	3,2
Ελλιπή Δεδομένα	1	0,3
<b>Σύνολο</b>	<b>317</b>	<b>100,00</b>

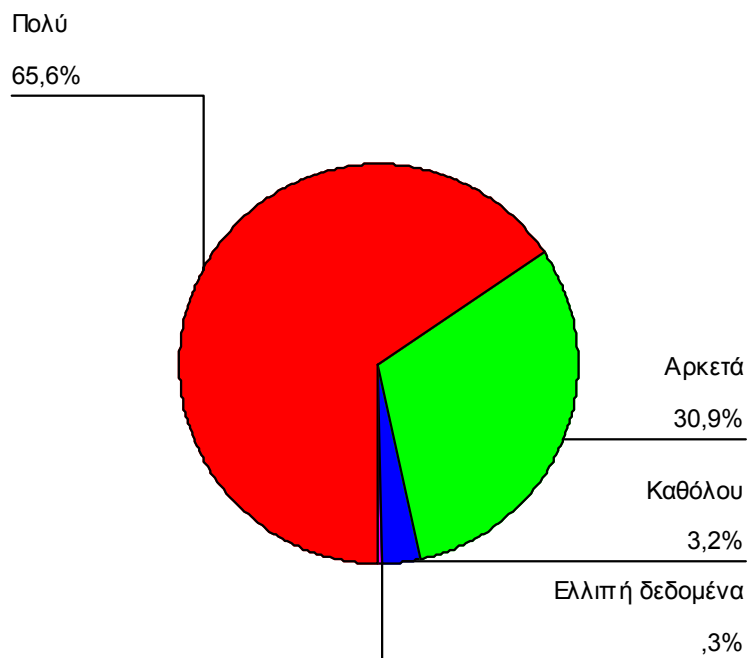
Μέση τιμή: 1,37

Διάμεσος: 1= Πολύ

Επικρατούσα τιμή: 1= Πολύ

Σταθερή απόκλιση: 0,55

### Ελευθερία έκφρασης απόψεων



**Πίνακας 16: Ενδιαφέρον για ανάληψη διοικητικών αρμοδιοτήτων στο μέλλον (ερώτηση 16)**

ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΓΙΑ ΑΝΑΛΗΨΗ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ ΑΡΜΟΔΙΟΤΗΤΩΝ	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %
Πολύ	18	5,7
Αρκετά	57	18,0
Καθόλου	235	74,1
Ελλιπή Δεδομένα	7	2,2
<b>Σύνολο</b>	<b>317</b>	<b>100,00</b>

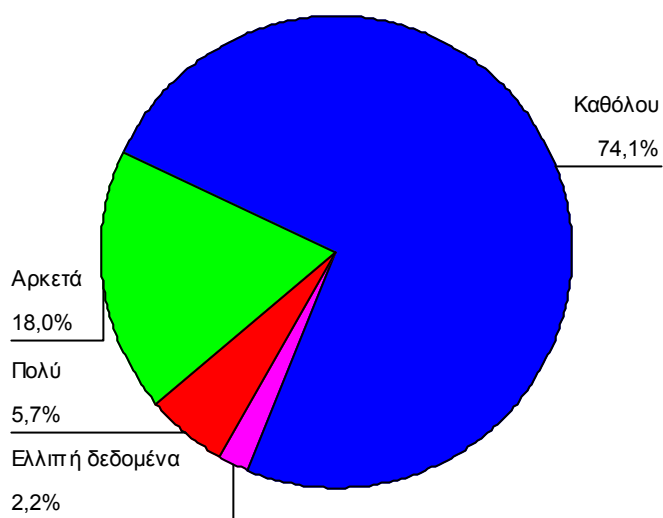
Μέση τιμή: 2,7

Διάμεσος: 3= Καθόλου

Επικρατούσα τιμή: 3= Καθόλου

Σταθερή απόκλιση: 0,57

### Ανάληψη διοικητικών αρμοδιοτήτων



**Πίνακας 17Α: Διαδικασία αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου ως υποκίνηση των εκπαιδευτικών μέσω του συστήματος αναγνώρισης και ανταμοιβής (ερώτηση 17Α)**

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΩΣ ΥΠΟΚΙΝΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %
Πολύ σημαντική	158	49,8
Μέτρια σημαντική	94	29,7
Ελάχιστα σημαντική	49	15,5
Ελλιπή Δεδομένα	16	5,0
<b>Σύνολο</b>	<b>317</b>	<b>100,00</b>

Μέση τιμή: 1,64

Διάμεσος: 1=Πολύ σημαντική

Επικρατούσα τιμή: 1=Πολύ σημαντική

Σταθερή απόκλιση: 0,75

### Διαδικασία αξιολόγησης ως υποκίνηση



Πίνακας 17B: Διαδικασία αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου ως διορθωτική λειτουργία (ερώτηση 17B)

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΩΣ ΔΙΟΡΘΩΤΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %
Πολύ σημαντική	142	44,8
Μέτρια σημαντική	115	36,3
Ελάχιστα σημαντική	45	14,2
Ελλιπή Δεδομένα	15	4,7
<b>Σύνολο</b>	<b>317</b>	<b>100,00</b>

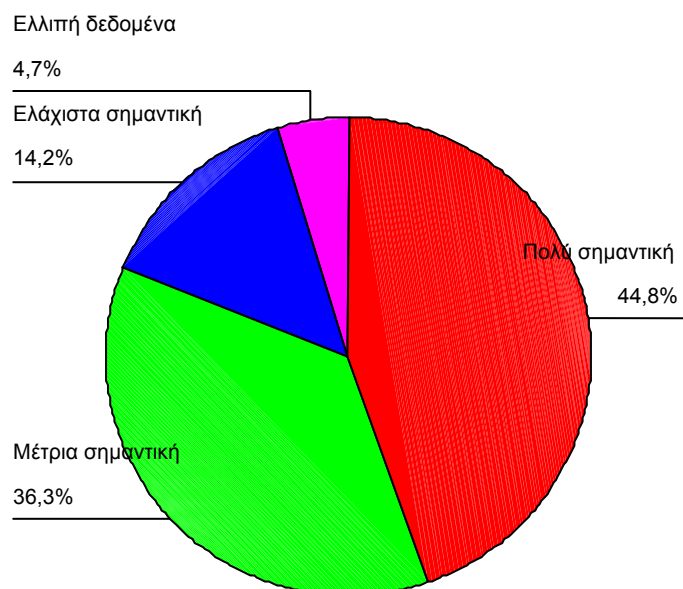
Μέση τιμή: 1,68

Διάμεσος: 2=Μέτρια σημαντική

Επικρατούσα τιμή: 1=Πολύ σημαντική

Σταθερή απόκλιση: 0,72

### Αξιολόγηση ως διορθωτική λειτουργία



Πίνακας 17Γ: Διαδικασία αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου ως μορφή καταπίεσης και τιμωρίας των εκπαιδευτικών (ερώτηση 17Γ)

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΩΣ ΜΟΡΦΗ ΚΑΤΑΠΙΕΣΗΣ ΚΑΙ ΤΙΜΩΡΙΑΣ	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %
Πολύ σημαντική	46	14,5
Μέτρια σημαντική	71	22,4
Ελάχιστα σημαντική	183	57,7
Ελλιπή Δεδομένα	17	5,4
<b>Σύνολο</b>	<b>317</b>	<b>100,00</b>

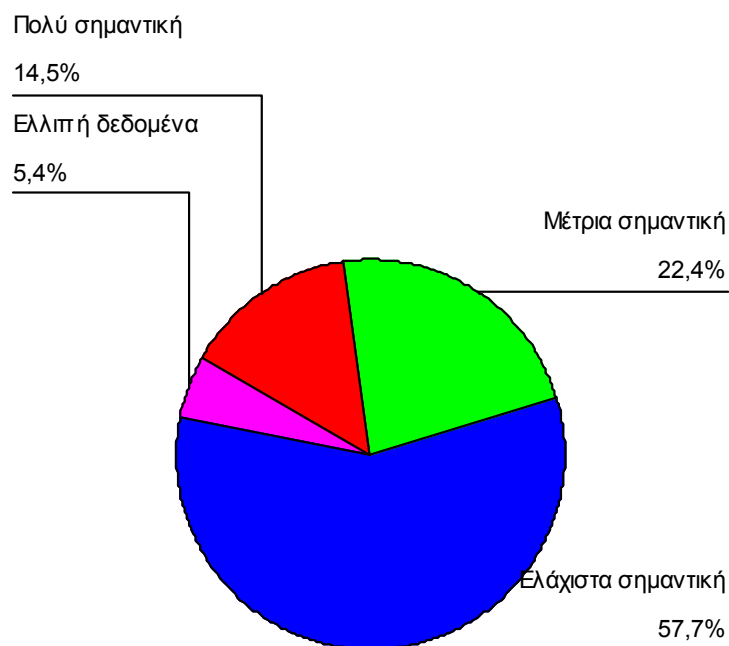
Μέση τιμή: 2,46

Διάμεσος: 3=Ελάχιστα σημαντική

Επικρατούσα τιμή: 3=Ελάχιστα σημαντική

Σταθερή απόκλιση: 0,75

### Αξιολόγηση ως μορφή καταπίεσης



Πίνακας 18: Η αξιολόγηση κατά τη γνώμη σας θα πρέπει να γίνεται (ερώτηση 18)

ΠΡΟΣΩΠΟ Ή ΦΟΡΕΑΣ ΑΠΟ ΤΟΝ ΟΠΟΙΟ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΓΙΝΕΤΑΙ Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα απαντήσεων %	Σχετική Συχνότητα περιπτώσεων %
Από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό	167	28,5	53,4
Από το σύλλογο διδασκόντων	97	16,6	31,0
Από το διευθυντή του σχολείου	155	26,5	49,5
Από το σχολικό σύμβουλο	117	20,0	37,4
Από άλλο φορέα	49	8,4	15,7
Σύνολο	585	100,00	186,9

Πίνακας 19: Αξιολόγηση των αξιολογητών της δική σας προσπάθειας (ερώτηση 19)

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΤΩΝ	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %
Ναι	301	95,0
Όχι	4	1,3
Δεν γνωρίζω	8	2,5
Ελλιπή Δεδομένα	4	1,3
Σύνολο	317	100,00

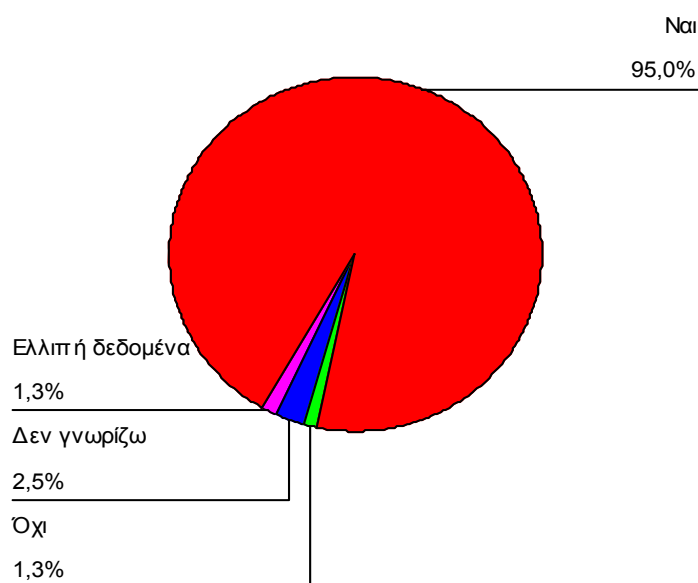
Μέση τιμή: 106

Διάμεσος: 1=Ναι

Επικρατούσα τιμή: 1=Ναι

Σταθερή απόκλιση: 0,33

### Αξιολόγηση των αξιολογητών



**Πίνακας 20Α: Ο διευθυντής θα πρέπει να ενδιαφέρεται για την πραγματοποίηση των στόχων του σχολείου (ερώτηση 20Α)**

ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %
Πολύ	299	94,3
Αρκετά	14	4,4
Λίγο		
Ελλιπή Δεδομένα	4	1,3
Σύνολο	317	100,00

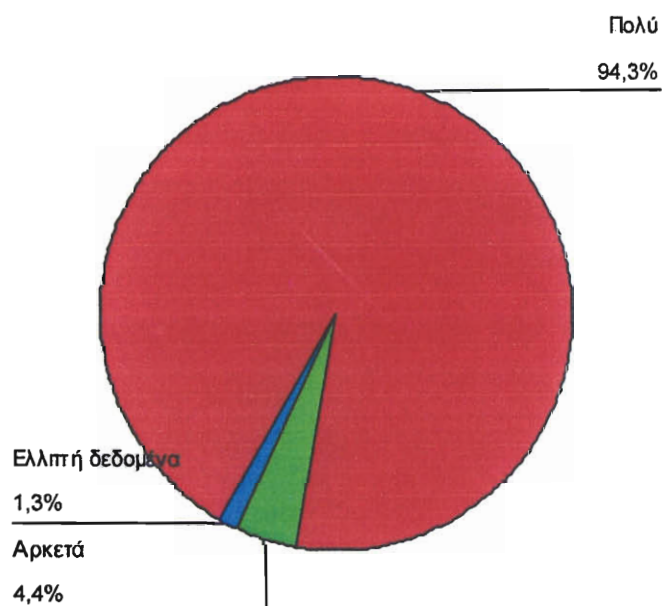
Μέση τιμή: 1,04

Διάμεσος: 1=Πολύ

Επικρατούσα τιμή: 1=Πολύ

Σταθερή απόκλιση: 0,20

### Ενδιαφέρον Δ/ντή για στόχους σχολείου





**Πίνακας 20B: Ο διευθυντής θα πρέπει να ενδιαφέρεται για την ικανοποίηση των αναγκών και την αντιμετώπιση των προσωπικών προβλημάτων του εκπαιδευτικού προσωπικού (ερώτηση 20B)**

ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %
Πολύ	129	40,7
Αρκετά	145	45,7
Λίγο	31	9,8
Ελλιπή Δεδομένα	12	3,8
<b>Σύνολο</b>	<b>317</b>	<b>100,00</b>

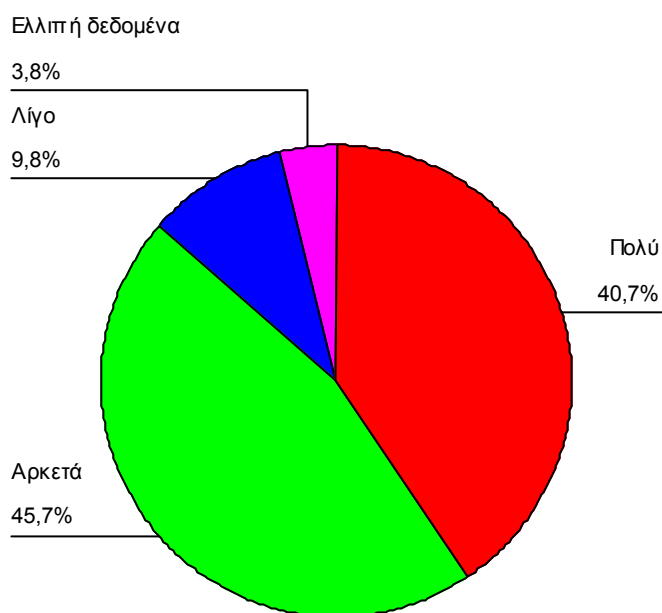
Μέση τιμή: 1,68

Διάμεσος: 2=Αρκετά

Επικρατούσα τιμή: 2=Αρκετά

Σταθερή απόκλιση: 0,65

### Ενδιαφέρον Δ/ντη για ανάγκες εκπ/κών



Πίνακας 21: Γνώμη για τις αρμοδιότητες του Διευθυντή/ντριας  
(ερώτηση 21)

ΓΝΩΜΗ ΓΙΑ ΑΡΜΟΔΙΟΤΗΤΕΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %
Είναι αρκετές	222	70,0
Πρέπει να διευρυνθούν	79	24,9
Ελλιπή Δεδομένα	16	5,0
<b>Σύνολο</b>	<b>317</b>	<b>100,00</b>

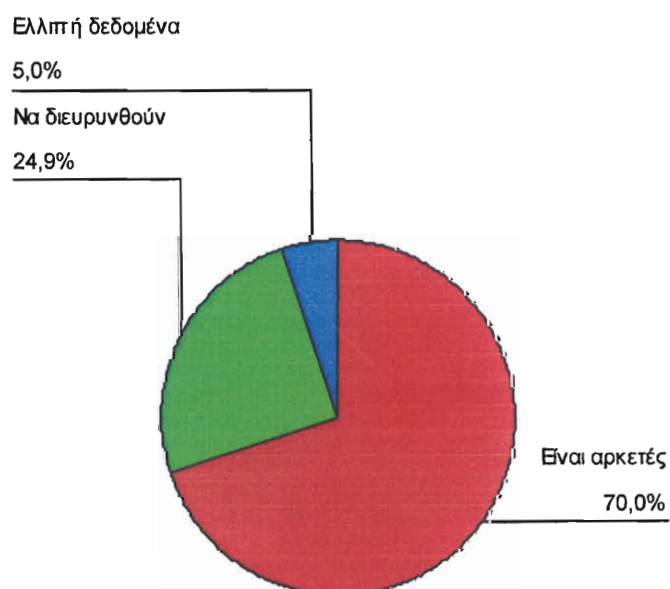
Μέση τιμή: 1,26

Διάμεσος: 1=Είναι αρκετές

Επικρατούσα τιμή: 1=Είναι αρκετές

Σταθερή απόκλιση: 0,44

### Αρμοδιότητες του Διευθυντή



Πίνακας 22Α: Τρόπος συνεργασίας με διευθυντές σχολικής μονάδας  
(ερώτηση 22Α)

ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %
Πολύ καλή	283	89,3
Μέτρια	29	9,1
Κακή	1	0,3
Ελλιπή Δεδομένα	4	1,3
<b>Σύνολο</b>	<b>317</b>	<b>100,00</b>

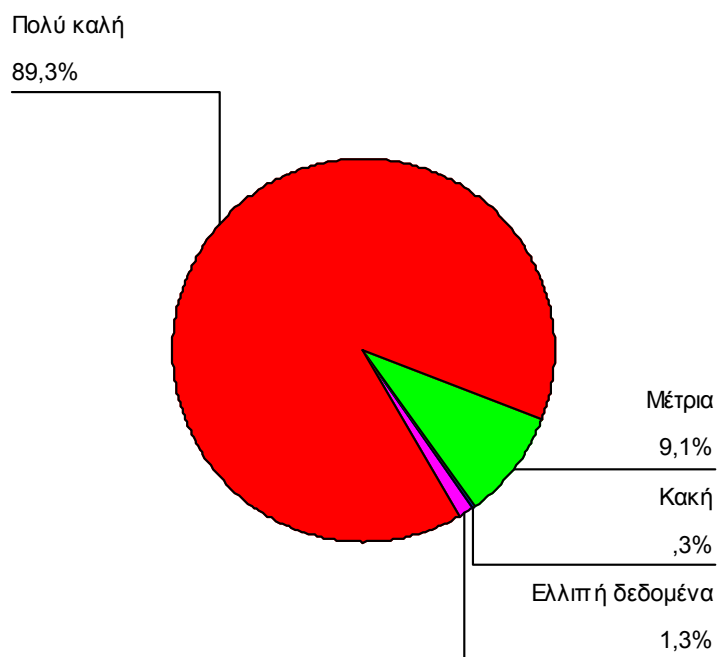
Μέση τιμή: 1,10

Διάμεσος: 1=Πολύ καλή

Επικρατούσα τιμή: 1=Πολύ καλή

Σταθερή απόκλιση: 0,31

### Συνεργασία με διευθυντές



Πίνακας 22B: Τρόπος συνεργασίας με λοιπό διδακτικό προσωπικό  
(ερώτηση 22B)

ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΛΟΙΠΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %
Πολύ καλή	256	80,7
Μέτρια	57	18,0
Κακή		
Ελλιπή Δεδομένα	4	1,3
<b>Σύνολο</b>	<b>317</b>	<b>100,00</b>

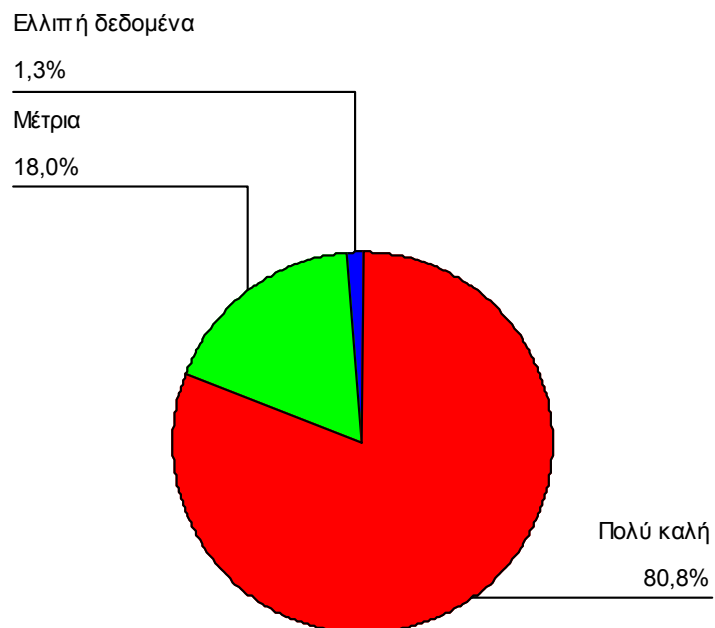
Μέση τιμή: 1,18

Διάμεσος: 1=Πολύ καλή

Επικρατούσα τιμή: 1=Πολύ καλή

Σταθερή απόκλιση: 0,37

### Συνεργασία με λοιπό προσωπικό



Πίνακας 22Γ: Τρόπος συνεργασίας με μαθητές (ερώτηση 22Γ)

ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΜΑΘΗΤΕΣ	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %
Πολύ καλή	260	82,0
Μέτρια	49	15,5
Κακή	1	0,3
Ελλιπή Δεδομένα	7	2,2
Σύνολο	317	100,00

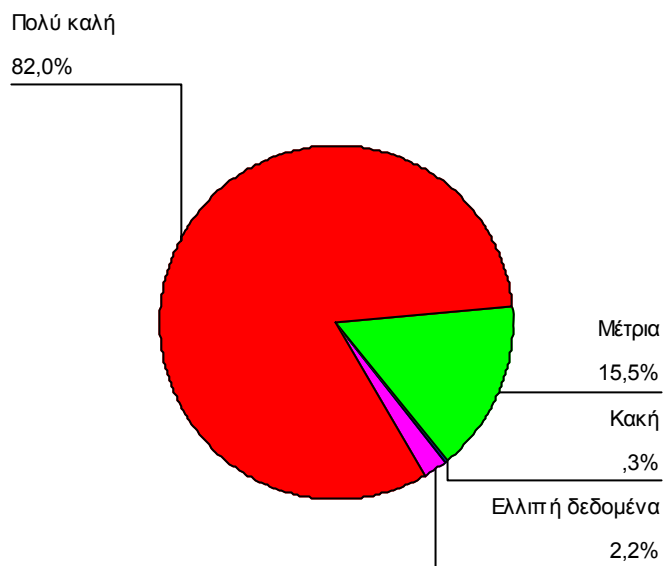
Μέση τιμή: 1,16

Διάμεσος: 1=Πολύ καλή

Επικρατούσα τιμή: 1=Πολύ καλή

Σταθερή απόκλιση: 0,38

### Συνεργασία με μαθητές



Πίνακας 22Δ: Τρόπος συνεργασίας με γονείς (ερώτηση 22Δ)

ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΓΟΝΕΙΣ	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %
Πολύ καλή	177	55,8
Μέτρια	113	35,6
Κακή	16	5,0
Ελλιπή Δεδομένα	11	3,5
<b>Σύνολο</b>	<b>317</b>	<b>100,00</b>

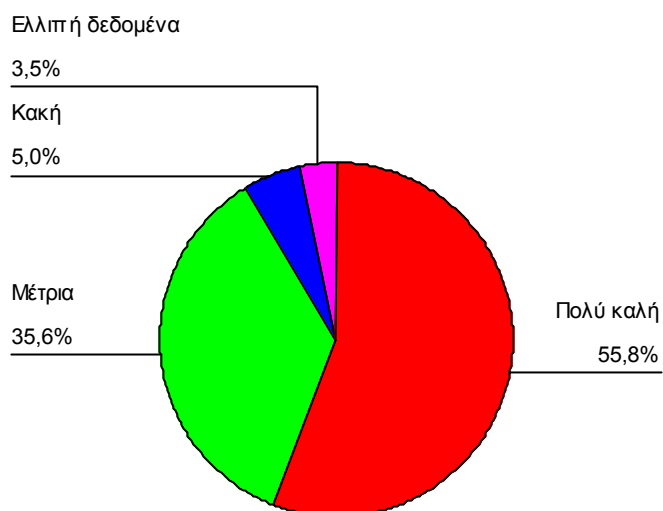
Μέση τιμή: 1,47

Διάμεσος: 1=Πολύ καλή

Επικρατούσα τιμή: 1=Πολύ καλή

Σταθερή απόκλιση: 0,59

### Συνεργασία με γονείς



Πίνακας 22Ε: Τρόπος συνεργασίας με φορείς Ο.Τ.Α.  
(ερώτηση 22Ε)

ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΦΟΡΕΙΣ Ο.Τ.Α.	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %
Πολύ καλή	67	21,1
Μέτρια	146	46,1
Κακή	58	18,3
Ελλιπή Δεδομένα	46	14,5
Σύνολο	317	100,00

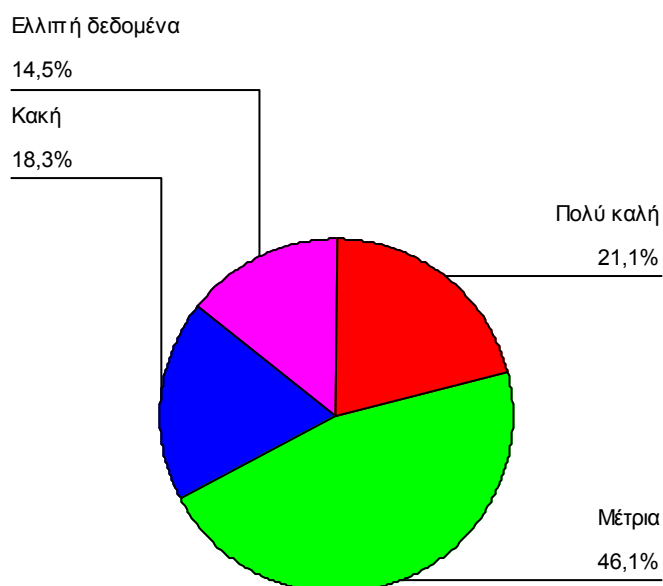
Μέση τιμή: 1,96

Διάμεσος: 2=Μέτρια

Επικρατούσα τιμή: 2=Μέτρια

Σταθερή απόκλιση: 0,68

### Συνεργασία με του φορείς ΟΤΑ



Πίνακας 23: Ρόλος του Διευθυντή/ντριας μέσα στη σχολική διοίκηση  
(ερώτηση 23)

ΡΟΛΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %
Ηγετικό	38	12,0
Διεκπεραιωτικό	36	11,4
Συντονιστικό	238	75,1
Ελλιπή Δεδομένα	5	1,6
<b>Σύνολο</b>	<b>317</b>	<b>100,00</b>

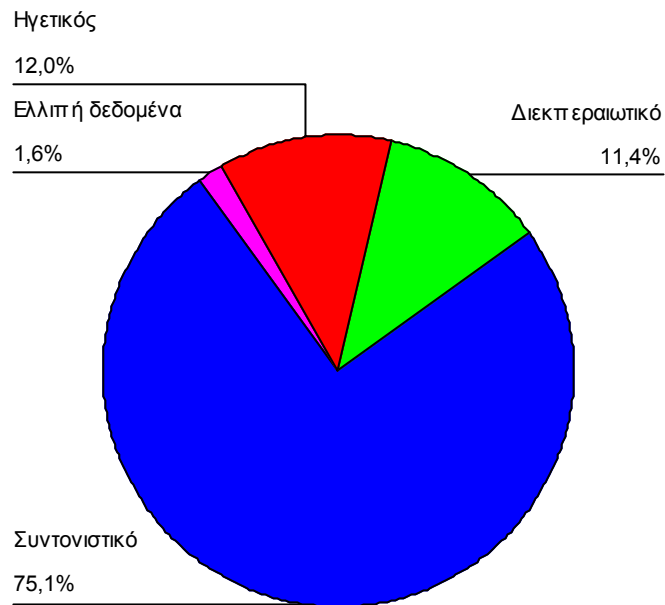
Μέση τιμή: 2,64

Διάμεσος: 3= Συντονιστικό

Επικρατούσα τιμή: 3= Συντονιστικό

Σταθερή απόκλιση: 0,69

### Ρόλος διευθυντή στη σχολ. διοίκηση





Πίνακας 24: Η θητεία των τεσσάρων ετών στη θέση του διευθυντή ως μικρό χρονικό διάστημα για παραγωγική εργασία (ερώτηση 24)

ΜΙΚΡΗ Η ΘΗΤΕΙΑ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΓΙΑ ΠΑΡΑΓΩΓΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %
Ναι	77	24,3
Όχι	193	60,9
Δεν γνωρίζω	41	12,9
Ελλιπή Δεδομένα	6	1,9
<b>Σύνολο</b>	<b>317</b>	<b>100,00</b>

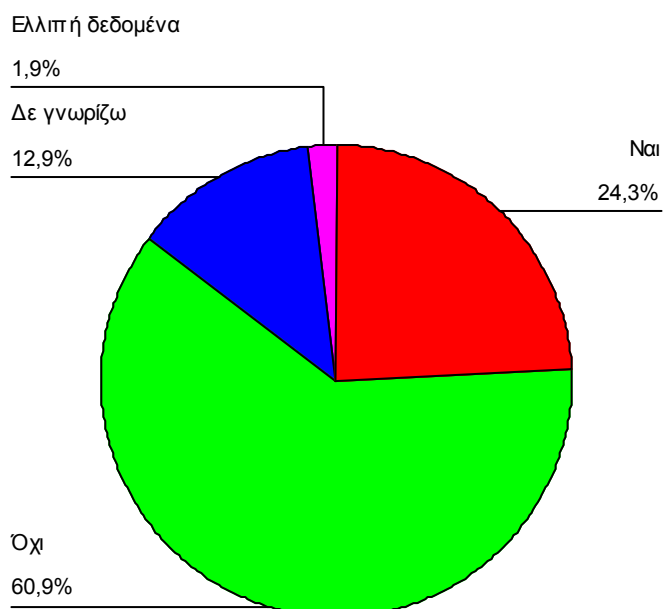
Μέση τιμή: 1,88

Διάμεσος: 2= Όχι

Επικρατούσα τιμή: 2= Όχι

Σταθερή απόκλιση: 0,60

### Μικρή η θητεία του Διευθυντή



**Πίνακας 25: Κριτήρια στα οποία θα στηρίζεται η επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης (ερώτηση 25)**

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΣΤΑ ΟΠΟΙΑ ΘΑ ΣΤΗΡΙΖΕΤΑΙ Η ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΩΝ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα απαντήσεων %	Σχετική Συχνότητα περιπτώσεων %
Αρχαιότητα	62	10,2	19,7
Αξιοκρατική επιλογή των ικανότερων υπαλλήλων	278	45,9	88,5
Σύστημα προαγωγών με εξετάσεις	41	6,8	13,1
Τίτλοι σπουδών σε θέματα διοίκησης	89	14,7	28,3
Γνώμη του συλλόγου διδασκόντων	136	22,4	43,3
<b>Σύνολο</b>	<b>606</b>	<b>100,00</b>	<b>193,0</b>

**Πίνακας 26Α: Καλύτερη επίλυση προβλημάτων με συνεργασία εκπαιδευτικών και Διευθύνσεων γραφείων Β΄/θμιας εκπαίδευσης (ερώτηση 26Α)**

ΕΠΙΛΥΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΜΕ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΔΙΕΥΘΥΝΣΕΩΝ ΓΡΑΦΕΙΩΝ Β΄/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %
Πολύ	165	52,1
Μέτρια	105	33,1
Ελάχιστα	36	11,4
Ελλιπή Δεδομένα	11	3,5
<b>Σύνολο</b>	<b>317</b>	<b>100,00</b>

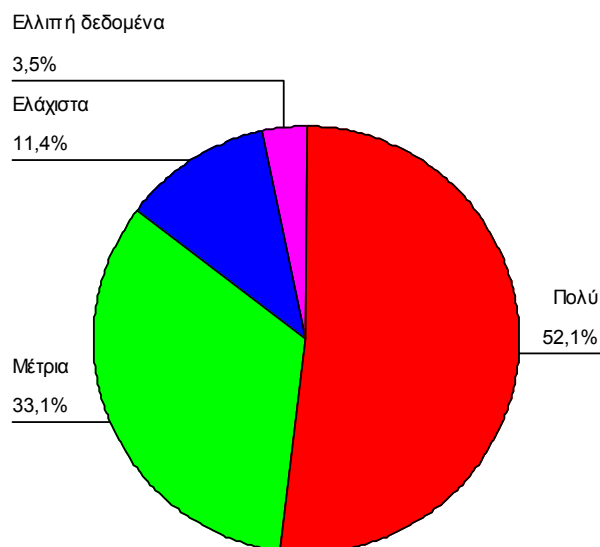
Μέση τιμή: 1,58

Διάμεσος: 1= Πολύ

Επικρατούσα τιμή: 1= Πολύ

Σταθερή απόκλιση: 0,70

### Επίλυση προβλ. με συνεργασία Δ/νσεων



**Πίνακας 26B: Καλύτερη επίλυση προβλημάτων με συνεργασία Διευθυντή-εκπαιδευτικών-μαθητών-γονέων (ερώτηση 26B)**

ΕΠΙΛΥΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΜΕ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ-ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ-ΜΑΘΗΤΩΝ-ΓΟΝΕΩΝ	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %
Πολύ	277	87,4
Μέτρια	31	9,8
Ελάχιστα	5	1,6
Ελλιπή Δεδομένα	4	1,3
Σύνολο	317	100,0

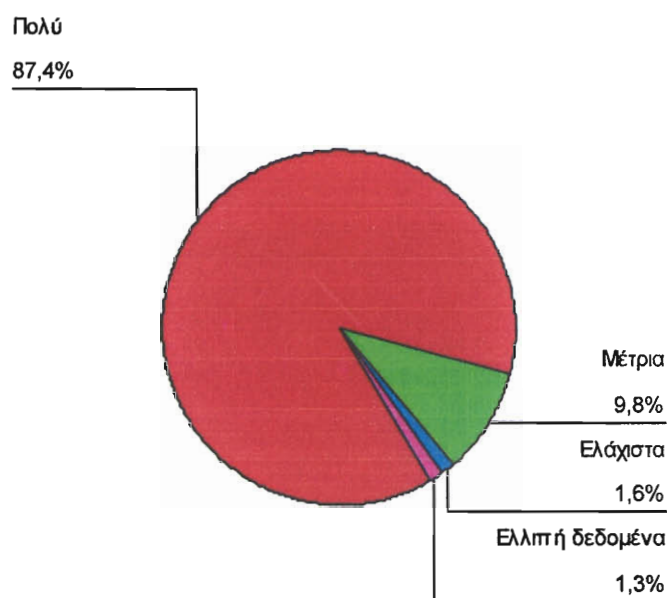
Μέση τιμή: 1,13

Διάμεσος: 1= Πολύ

Επικρατούσα τιμή: 1= Πολύ

Σταθερή απόκλιση: 0,38

### Επίλυση προβλ. με συνεργασία όλων



Πίνακας 26Γ: Καλύτερη επίλυση προβλημάτων με εκχώρηση αρμοδιοτήτων στη διεύθυνση της σχολική μονάδας (ερώτηση 26Γ)

ΕΠΙΛΥΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΜΕ ΕΚΧΩΡΗΣΗ ΑΡΜΟΔΙΟΤΗΤΩΝ ΣΤΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑΣ	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %
Πολύ	132	41,6
Μέτρια	118	37,2
Ελάχιστα	54	17,0
Ελλιπή Δεδομένα	13	4,1
<b>Σύνολο</b>	<b>317</b>	<b>100,0</b>

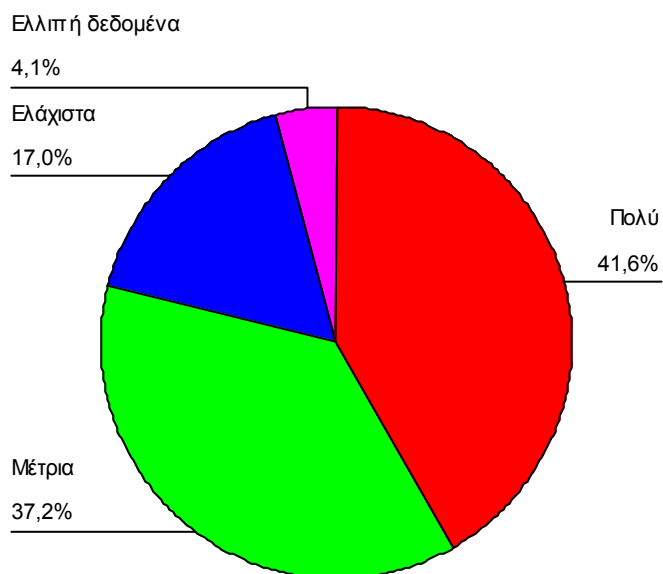
Μέση τιμή: 1,74

Διάμεσος: 2= Μέτρια

Επικρατούσα τιμή: 1= Πολύ

Σταθερή απόκλιση: 0,74

### Επίλυση προβλ. με εκχώρηση αρμ/των



Πίνακας 27: Μορφή συνεργασίας που θα απέδιδε καλύτερα για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (ερώτηση 27)

ΜΟΡΦΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΠΟΥ ΘΑ ΑΠΕΔΙΔΕ ΚΑΛΥΤΕΡΑ ΓΙΑ ΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %
Οι μόνιμες ομάδες εργασίας με συμμετοχή όλων των ενδιαφερομένων	188	59,3
Οι συσκέψεις όταν προκύπτει κάποιο πρόβλημα	83	26,2
Οι διμερείς επικοινωνίες του Διευθυντή με τους εμπλεκόμενους	39	12,3
Ελλιπή Δεδομένα	7	2,2
<b>Σύνολο</b>	<b>317</b>	<b>100,0</b>

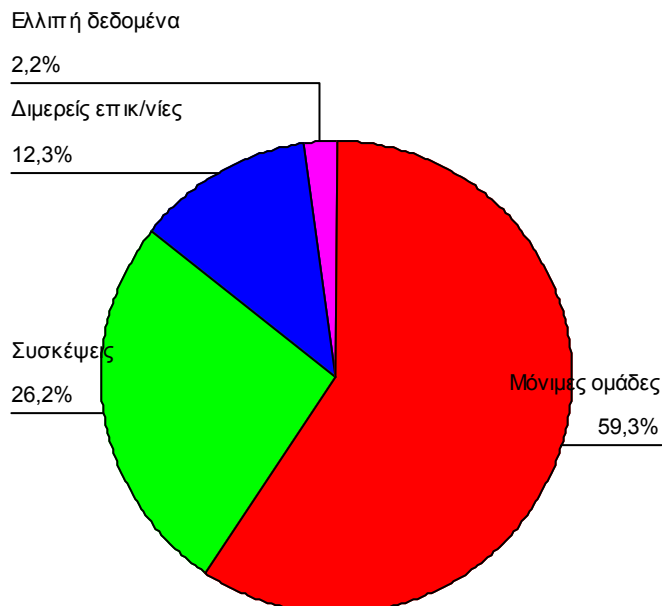
Μέση τιμή: 1,52

Διάμεσος: 1= Οι μόνιμες ομάδες εργασίας με συμμετοχή όλων των ενδιαφερομένων

Επικρατούσα τιμή: 1= Οι μόνιμες ομάδες εργασίας με συμμετοχή όλων των ενδιαφερομένων

Σταθερή απόκλιση: 0,71

### Καλύτερη μορφή συνεργασίας



Πίνακας 28Α: Σημαντικότητα της αλλαγής της σχολικής κουλτούρας στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (ερώτηση 28Α)

ΑΛΛΑΓΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ ΣΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %
Πολύ σημαντική	258	81,4
Μέτρια σημαντική	47	14,8
Ελάχιστα σημαντική	9	2,8
Ελλιπή Δεδομένα	3	0,9
<b>Σύνολο</b>	<b>317</b>	<b>100,0</b>

Μέση τιμή: 1,20

Διάμεσος: 1= Πολύ σημαντική

Επικρατούσα τιμή: 1= Πολύ σημαντική

Σταθερή απόκλιση: 0,47

### Σημαντικότητα αλλαγής σχολ. κουλτούρας



Πίνακας 28B: Σημαντικότητα της συμμετοχής όλων των ενδιαφερομένων μερών σε διαρκή διάλογο στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (ερώτηση 28B)

ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΜΕΝΩΝ ΜΕΡΩΝ ΣΕ ΔΙΑΡΚΗ ΔΙΑΛΟΓΟ ΣΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %
Πολύ σημαντική	245	77,3
Μέτρια σημαντική	55	17,4
Ελάχιστα σημαντική	13	4,1
Ελλιπή Δεδομένα	4	1,3
<b>Σύνολο</b>	<b>317</b>	<b>100,0</b>

Μέση τιμή: 1,26

Διάμεσος: 1= Πολύ σημαντική

Επικρατούσα τιμή: 1= Πολύ σημαντική

Σταθερή απόκλιση: 0,52

### Σημαντικότητα συμ/χης όλων των ενδιαφ.

Πολύ σημαντική

77,3%

Ελλιπή δεδομένα

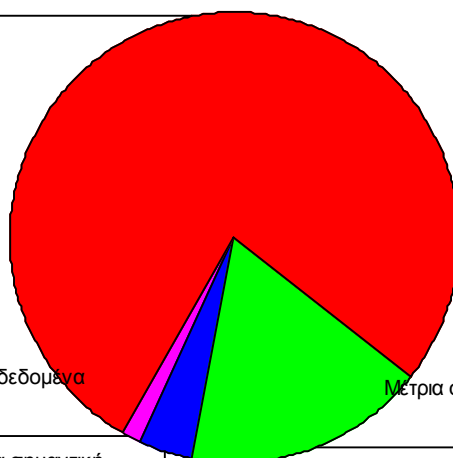
1,3%

Ελάχιστα σημαντική

4,1%

Μέτρια σημαντική

17,4%



Πίνακας 28Γ: Σημαντικότητα της διαμόρφωσης συστημάτων αξιολόγησης αποτελεσμάτων και βελτίωσης δραστηριοτήτων στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (ερώτηση 28Γ)

ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΣΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %
Πολύ σημαντική	164	51,7
Μέτρια σημαντική	122	38,5
Ελάχιστα σημαντική	27	8,5
Ελλιπή Δεδομένα	4	1,3
<b>Σύνολο</b>	<b>317</b>	<b>100,0</b>

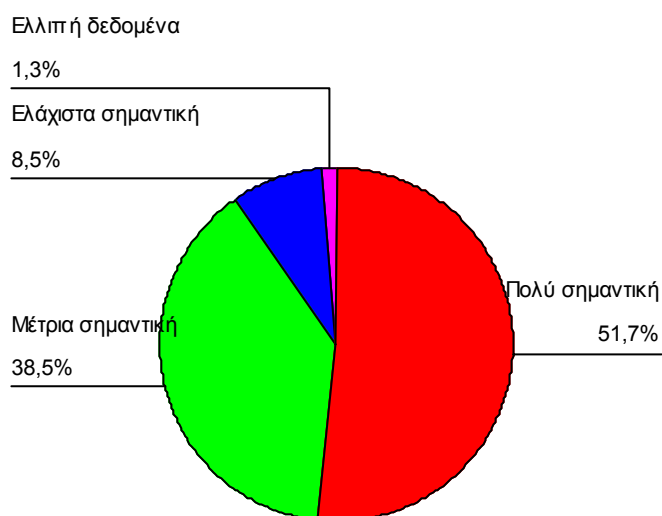
Μέση τιμή: 1,56

Διάμεσος: 1= Πολύ σημαντική

Επικρατούσα τιμή: 1= Πολύ σημαντική

Σταθερή απόκλιση: 0,65

### Σημαντικότητα διαμόρφ. συστημάτων αξιολ.





**Πίνακας 28Δ: Σημαντικότητα της ενίσχυσης της ιεραρχίας και του ρόλου του Διευθυντή στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (ερώτηση 28Δ)**

ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΙΕΡΑΡΧΙΑΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %
Πολύ σημαντική	67	21,1
Μέτρια σημαντική	149	47,0
Ελάχιστα σημαντική	93	29,3
Ελλιπή Δεδομένα	8	2,5
<b>Σύνολο</b>	<b>317</b>	<b>100,0</b>

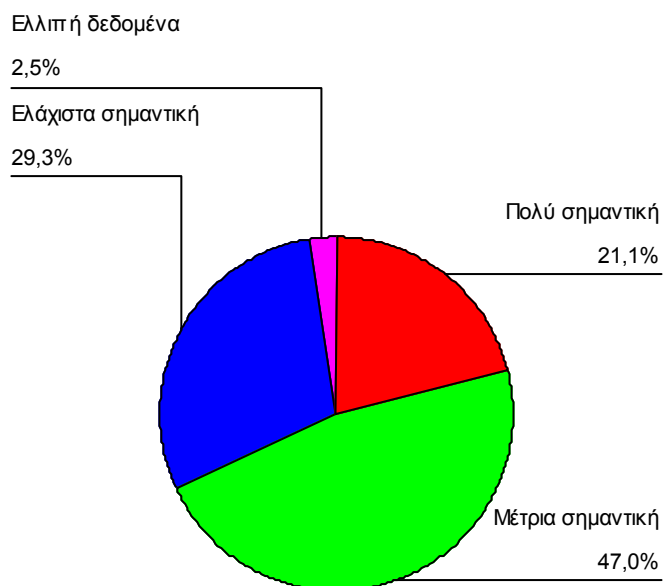
Μέση τιμή: 2,08

Διάμεσος: 2= Μέτρια σημαντική

Επικρατούσα τιμή: 2= Μέτρια σημαντική

Σταθερή απόκλιση: 0,71

### Σημαντικότητα ενίσχυσης ρόλου Διευθυντή



**Πίνακας 29: Απαραίτητη η ύπαρξη προγραμμάτων εκπαίδευσης πάνω σε θέματα διοίκησης για όσους κατέχουν θέσεις στελεχών εκπαίδευσης καθώς και εκείνων που προορίζονται να καταλάβουν τις εν λόγω θέσεις (ερώτηση 29)**

ΑΠΑΡΑΙΤΗΤΗ Η ΥΠΑΡΞΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΑΝΩ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %
Ναι	286	90,2
Όχι	7	2,2
Δεν γνωρίζω	17	5,4
Ελλιπή Δεδομένα	7	2,2
<b>Σύνολο</b>	<b>317</b>	<b>100,0</b>

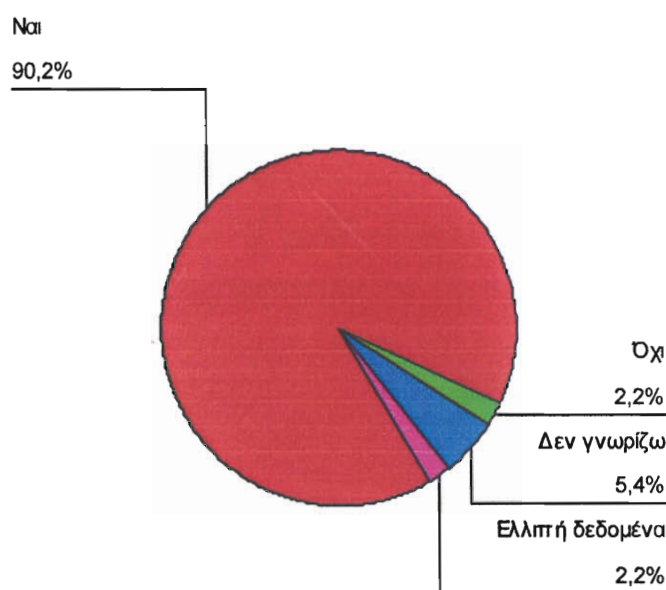
Μέση τιμή: 1,13

Διάμεσος: 1= Ναι

Επικρατούσα τιμή: 1= Ναι

Σταθερή απόκλιση: 0,47

### Απαραίτητα εκπ/κά προγράμμ. διοίκησης



## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ**

## ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ

### ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ

#### ΦΥΛΟ

### Πίνακας 1

Διαδικασία αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου ως διορθωτική λειτουργία \* Φύλο Crosstabulation

			Φύλο		Total
			Ανδρας	Γυναίκα	
Διαδικασία αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου ως διορθωτική λειτουργία	Πολύ σημαντική	Count	31	15	46
		% within Φύλο	47,0%	75,0%	53,5%
	Μέτρια σημαντική	Count	27	4	31
		% within Φύλο	40,9%	20,0%	36,0%
	Ελάχιστα σημαντική	Count	8	1	9
		% within Φύλο	12,1%	5,0%	10,5%
Total		Count	66	20	86
		% within Φύλο	100,0%	100,0%	100,0%

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,860 <sup>a</sup>	2	,088
Likelihood Ratio	5,077	2	,079
Linear-by-Linear Association	4,125	1	,042
N of Valid Cases	86		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,09.

#### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	-,507	,204	-2,314	,021
N of Valid Cases		86			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

## Πίνακας 2

Συνεργασία με διδακτικό προσωπικό \* Φύλο Crosstabulation

			Φύλο		Total
			Ανδρας	Γυναίκα	
Συνεργασία με διδακτικό προσωπικό	Πολύ καλή	Count	63	17	80
		% within Φύλο	95,5%	81,0%	92,0%
	Μέτρια	Count	3	4	7
		% within Φύλο	4,5%	19,0%	8,0%
Total	Count	66	21	87	
	% within Φύλο	100,0%	100,0%	100,0%	

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	4,529 <sup>b</sup>	1	,033		
Continuity Correction <sup>a</sup>	2,781	1	,095		
Likelihood Ratio	3,843	1	,050		
Fisher's Exact Test				,055	,055
Linear-by-Linear Association	4,477	1	,034		
N of Valid Cases	87				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,69.

### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	,663	,227	1,587	,093
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	,228	,127	2,160	,034 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	,228	,127	2,160	,034 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		87			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

## Πίνακας 3

Συνεργασία με μαθητές \* Φύλο Crosstabulation

			Φύλο		Total
			Άνδρας	Γυναίκα	
Συνεργασία με μαθητές	Πολύ καλή	Count	64	17	81
		% within Φύλο	97,0%	81,0%	93,1%
	Μέτρια	Count	2	4	6
		% within Φύλο	3,0%	19,0%	6,9%
Total		Count	66	21	87
		% within Φύλο	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	6,365 <sup>b</sup>	1	,012		
Continuity Correction <sup>a</sup>	4,115	1	,042		
Likelihood Ratio	5,291	1	,021		
Fisher's Exact Test				,028	,028
Linear-by-Linear Association	6,292	1	,012		
N of Valid Cases	87				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,45.

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	,766	,188	1,767	,044
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	,270	,125	2,590	,011 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	,270	,125	2,590	,011 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		87			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

## Πίνακας 4

Συνεργασία με άλλους φορείς \* Φύλο Crosstabulation

			Φύλο		Total
			Ανδρας	Γυναίκα	
Συνεργασία με άλλους φορείς	Πολύ καλή	Count	47	11	58
		% within Φύλο	71,2%	55,0%	67,4%
	Μέτρια	Count	19	7	26
		% within Φύλο	28,8%	35,0%	30,2%
	Κακή	Count		2	2
		% within Φύλο		10,0%	2,3%
Total	Count	66	20	86	
	% within Φύλο	100,0%	100,0%	100,0%	

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,394 <sup>a</sup>	2	,025
Likelihood Ratio	6,651	2	,036
Linear-by-Linear Association	3,809	1	,051
N of Valid Cases	86		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,47.

### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	,376	,222	1,442	,097
	Spearman Correlation	,171	,116	1,593	,065 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	,212	,120	1,985	,050 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		86			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

## Πίνακας 5

Η θητεία των τεσσάρων ετών στη θέση του Δ/ντή αποτελεί μικρό διάστημα για παραγωγική εργασία \* Φύλο Crosstabulation

			Φύλο		Total
			Ανδρας	Γυναίκα	
Η θητεία των τεσσάρων ετών στη θέση του Διε/ντη αποτελεί μικρό διάστημα για παραγωγική εργασία	Ναι	Count	25	2	27
		% within Φύλο	37,9%	9,5%	31,0%
	Δεν γνωρίζω	Count	4	2	6
		% within Φύλο	6,1%	9,5%	6,9%
	Όχι	Count	37	17	54
		% within Φύλο	56,1%	81,0%	62,1%
Total	Count	66	21	87	
	% within Φύλο	100,0%	100,0%	100,0%	

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,995 <sup>a</sup>	2	,050
Likelihood Ratio	6,994	2	,030
Linear-by-Linear Association	5,349	1	,021
N of Valid Cases	87		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,45.

### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	,554	,195	2,635	,008
	Spearman Correlation	,242	,086	2,301	,024 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	,249	,083	2,374	,020 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		87			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.



## Πίνακας 6

Σημαντικότητα της ενίσχυσης της ιεραρχίας και του ρόλου του Διευθυντή στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου \* Φύλο Crosstabulation

			Φύλο		Total
			Άνδρας	Γυναίκα	
Σημαντικότητα της ενίσχυσης της ιεραρχίας και του ρόλου του Διευθυντή στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου	Πολύ σημαντική	Count	37	6	43
		% within Φύλο	57,8%	30,0%	51,2%
	Μέτρια σημαντική	Count	21	8	29
		% within Φύλο	32,8%	40,0%	34,5%
	Ελάχιστα σημαντική	Count	6	6	12
		% within Φύλο	9,4%	30,0%	14,3%
Total	Count	64	20	84	
	% within Φύλο	100,0%	100,0%	100,0%	

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,068 <sup>a</sup>	2	,029
Likelihood Ratio	6,659	2	,036
Linear-by-Linear Association	6,812	1	,009
N of Valid Cases	84		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,86.

### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	,508	,169	2,437	,015
	Spearman Correlation	,276	,108	2,599	,011 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	,286	,111	2,708	,008 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		84			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

## ΗΛΙΚΙΑ

### Πίνακας 7

Ρόλος του Διευθυντή της σχολικής μονάδας στη διαμόρφωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου \* Ηλικία  
Crosstabulation

			Ηλικία			Total
			35-44	45-54	55-65	
Ρόλος του Διευθυντή της σχολικής μονάδας στη διαμόρφωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου	Πολύ σημαντικό	Count	3	20	55	78
		% within Ηλικία	100,0%	80,0%	94,8%	90,7%
	Λίγο σημαντικό	Count		5	3	8
		% within Ηλικία		20,0%	5,2%	9,3%
Total		Count	3	25	58	86
		% within Ηλικία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,871 <sup>a</sup>	2	,088
Likelihood Ratio	4,597	2	,100
Linear-by-Linear Association	2,032	1	,154
N of Valid Cases	86		

a. 3 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,28.

#### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	-,532	,235	-1,551	,088
	Spearman Correlation	-,188	,111	-1,757	,082 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	-,155	,102	-1,434	,155 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		86			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

## Πίνακας 8

Συνεργασία με άλλους φορείς \* Ηλικία Crosstabulation

			Ηλικία			Total
			35-44	45-54	55-65	
Συνεργασία με άλλους φορείς	Πολύ καλή	Count		15	42	57
		% within Ηλικία		62,5%	71,2%	66,3%
	Μέτρια	Count	3	7	17	27
		% within Ηλικία	100,0%	29,2%	28,8%	31,4%
	Κακή	Count		2		2
		% within Ηλικία		8,3%		2,3%
Total	Count	3	24	59	86	
	% within Ηλικία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,082 <sup>a</sup>	4	,017
Likelihood Ratio	12,346	4	,015
Linear-by-Linear Association	5,346	1	,021
N of Valid Cases	86		

a. 5 cells (55,6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,07.

### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	-,382	,190	-1,728	,084
	Spearman Correlation	-,198	,111	-1,849	,068 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	-,251	,100	-2,374	,020 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		86			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

## Πίνακας 9

Η θητεία των τεσσάρων ετών στη θέση του Δ/ντή αποτελεί μικρό διάστημα για παραγωγική εργασία \* Ηλικία  
Crosstabulation

			Ηλικία			Total
			35-44	45-54	55-65	
Η θητεία των τεσσάρων ετών στη θέση του Δ/ντή αποτελεί μικρό διάστημα για παραγωγική εργασία	Ναι	Count		5	22	27
		% within Ηλικία		20,0%	37,3%	31,0%
	Δεν γνωρίζω	Count	1	1	4	6
		% within Ηλικία	33,3%	4,0%	6,8%	6,9%
	Όχι	Count	2	19	33	54
		% within Ηλικία	66,7%	76,0%	55,9%	62,1%
Total	Count	3	25	59	87	
	% within Ηλικία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,151 <sup>a</sup>	4	,098
Likelihood Ratio	6,718	4	,152
Linear-by-Linear Association	3,204	1	,073
N of Valid Cases	87		

a. 5 cells (55,6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,21.

### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	-,384	,193	-1,963	,050
	Spearman Correlation	-,193	,096	-1,817	,073 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	-,193	,089	-1,814	,073 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		87			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

## ΣΧΟΛΕΙΟ

### Πίνακας 10

Δυνατότητα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων που αφορούν το διοικητικό και εκπαιδευτικό έργο \* Σχολείο  
Crosstabulation

			Σχολείο			Total
			Γυμνάσιο	Λύκειο	TEE	
Δυνατότητα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων που αφορούν το διοικητικό και εκπαιδευτικό έργο	Πολύ ευρεία	Count	5	10	6	21
		% within Σχολείο	13,5%	28,6%	46,2%	24,7%
	Αρκετά ευρεία	Count	11	11	5	27
		% within Σχολείο	29,7%	31,4%	38,5%	31,8%
	περιορισμένη	Count	21	14	2	37
		% within Σχολείο	56,8%	40,0%	15,4%	43,5%
Total	Count	37	35	13	85	
	% within Σχολείο	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,694 <sup>a</sup>	4	,069
Likelihood Ratio	9,212	4	,056
Linear-by-Linear Association	8,472	1	,004
N of Valid Cases	85		

a. 2 cells (22,2%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,21.

#### Directional Measures

			Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Lambda	Symmetric	,094	,046	1,917	,055
		Δυνατότητα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων που αφορούν το διοικητικό και εκπαιδευτικό έργο	,083	,056	1,431	,152
		Dependent Σχολείο Dependent	,104	,076	1,304	,192
	Goodman and Kruskal tau	Δυνατότητα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων που αφορούν το διοικητικό και εκπαιδευτικό έργο	,053	,031		,065 <sup>c</sup>
		Dependent				
		Σχολείο Dependent	,045	,030		,107 <sup>c</sup>

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on chi-square approximation

#### Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,320	,069
	Cramer's V	,226	,069
N of Valid Cases		85	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

# ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

## Πίνακας 11

Χρόνια υπηρεσίας \* Ρόλος του ΥΠΕΠΘ στη διαμόρφωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου  
Crosstabulation

			Ρόλος του ΥΠΕΠΘ στη διαμόρφωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου			Total
			Πολύ σημαντικό	Λίγο σημαντικό	Καθόλου σημαντικό	
Χρόνια υπηρεσίας	10-14 έτη	Count % within Χρόνια υπηρεσίας	1 100,0%			1 100,0%
	15-19 έτη	Count % within Χρόνια υπηρεσίας	4 66,7%	2 33,3%		6 100,0%
	20-24 έτη	Count % within Χρόνια υπηρεσίας	10 100,0%			10 100,0%
	25-29 έτη	Count % within Χρόνια υπηρεσίας	14 77,8%	3 16,7%	1 5,6%	18 100,0%
	30-34 έτη	Count % within Χρόνια υπηρεσίας	37 80,4%	9 19,6%		46 100,0%
	35 έτη και πάνω	Count % within Χρόνια υπηρεσίας	1 33,3%	1 33,3%	1 33,3%	3 100,0%
Total	Count % within Χρόνια υπηρεσίας	67 79,8%	15 17,9%	2 2,4%	84 100,0%	

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	19,110 <sup>a</sup>	10	,039
Likelihood Ratio	13,659	10	,189
Linear-by-Linear Association	1,151	1	,283
N of Valid Cases	84		

a. 14 cells (77,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,02.

### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	,230	,227	1,009	,089
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	,118	,115	1,077	,185 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	,118	,111	1,074	,186 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		84			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

## Πίνακας 12

Χρόνια υπηρεσίας \* Ο διευθυντής θα πρέπει να ενδιαφέρεται για την ικανοποίηση των αναγκών και την αντιμετώπιση των προσωπικών προβλημάτων του εκπαιδευτικού προσωπικού

Crosstabulation

			Ο διευθυντής θα πρέπει να ενδιαφέρεται για την ικανοποίηση των αναγκών και την αντιμετώπιση των προσωπικών προβλημάτων του εκπαιδευτικού προσωπικού			Total
			Πολύ	Αρκετά	Λίγο	
Χρόνια υπηρεσίας	15-19 έτη	Count	3	1	1	5
		% within Χρόνια υπηρεσίας	60,0%	20,0%	20,0%	100,0%
	20-24 έτη	Count	3	4	3	10
		% within Χρόνια υπηρεσίας	30,0%	40,0%	30,0%	100,0%
	25-29 έτη	Count	9	9		18
	% within Χρόνια υπηρεσίας	50,0%	50,0%		100,0%	
	30-34 έτη	Count	15	29	3	47
	% within Χρόνια υπηρεσίας	31,9%	61,7%	6,4%	100,0%	
	35 έτη και πάνω	Count		1	2	3
	% within Χρόνια υπηρεσίας		33,3%	66,7%	100,0%	
Total	Count	30	44	9	83	
	% within Χρόνια υπηρεσίας	36,1%	53,0%	10,8%	100,0%	

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	20,638 <sup>a</sup>	8	,008
Likelihood Ratio	18,066	8	,021
Linear-by-Linear Association	,607	1	,436
N of Valid Cases	83		

a. 9 cells (60,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,33.

### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	,198	,180	1,089	,076
	Spearman Correlation	,133	,125	1,209	,130 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	,086	,134	,777	,239 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		83			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

## ΑΛΛΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ ΠΕΡΑΝ ΤΩΝ ΒΑΣΙΚΩΝ

### Πίνακας 13

Ρόλος των Διευθύνσεων και των Γραφείων δευτεροβάθμιας στη διαμόρφωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου  
\* Άλλες σπουδές πέραν των βασικών Crosstabulation

		Άλλες σπουδές πέραν των βασικών				Total
		Άλλο πτυχίο ΑΕΙ	Μεταπτυχιακές	Διδακτορικό	Άλλες σπουδές	
Ρόλος των Διευθύνσεων και των Γραφείων δευτεροβάθμιας στη διαμόρφωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου	Πολύ σημαντικό	Count 4 57,1%	3 27,3%	3 50,0%	8 61,5%	18 48,6%
	Λίγο σημαντικό	Count 3 42,9%	8 72,7%	3 50,0%	2 15,4%	16 43,2%
	Καθόλου σημαντικό	Count 0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	3 23,1%	3 8,1%
Total		Count 7 100,0%	11 100,0%	6 100,0%	13 100,0%	37 100,0%

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,730 <sup>a</sup>	6	,068
Likelihood Ratio	13,017	6	,043
Linear-by-Linear Association	,065	1	,799
N of Valid Cases	37		

a. 9 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,49.

#### Symmetric Measures

	Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal Phi	,563	,068
Cramer's V	,398	,068
N of Valid Cases	37	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.



## Πίνακας 14

Συνεργασία με διδακτικό προσωπικό \* Άλλες σπουδές πέραν των βασικών Crosstabulation

			Άλλες σπουδές πέραν των βασικών				Total
			Άλλο πτυχίο AEI	Μεταπτυχιακές σπουδές	Διδακτορικό	Άλλες σπουδές	
Συνεργασία με διδακτικό προσωπικό	Πολύ καλή	Count % within Άλλες σπουδές πέραν των βασικών	5 71,4%	12 100,0%	5 83,3%	13 100,0%	35 92,1%
	Μέτρια	Count % within Άλλες σπουδές πέραν των βασικών	2 28,6%		1 16,7%		3 7,9%
Total		Count % within Άλλες σπουδές πέραν των βασικών	7 100,0%	12 100,0%	6 100,0%	13 100,0%	38 100,0%

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,893 <sup>a</sup>	3	,075
Likelihood Ratio	7,208	3	,066
Linear-by-Linear Association	2,439	1	,118
N of Valid Cases	38		

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,47.

### Directional Measures

			Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Lambda	Symmetric	,071	,045	1,453	,146
		Συνεργασία με διδακτικό προσωπικό Dependent	,000	,000	, <sup>c</sup>	, <sup>c</sup>
		Άλλες σπουδές πέραν των βασικών Dependent	,080	,054	1,453	,146
	Goodman and Kruskal tau	Συνεργασία με διδακτικό προσωπικό Dependent	,181	,113		,082 <sup>d</sup>
		Άλλες σπουδές πέραν των βασικών Dependent	,057	,022		,098 <sup>d</sup>

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Cannot be computed because the asymptotic standard error equals zero.

d. Based on chi-square approximation

### Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,426	,075
	Cramer's V	,426	,075
N of Valid Cases		38	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

## Πίνακας 15

Χαρακτηρισμός ρόλου διευθυντή μέσα στη σχολική διοίκηση \* Άλλες σπουδές πέραν των βασικών Crosstabulation

			Άλλες σπουδές πέραν των βασικών				Total
			Άλλο πτυχίο ΑΕΙ	Μεταπτυχιακές σπουδές	Διδακτορικό	Άλλες σπουδές	
Χαρακτηρισμός ρόλου διευθυντή μέσα στη σχολική διοίκηση	Ηγετικός	Count % within Άλλες σπουδές πέραν των βασικών	1 14,3%			3 23,1%	4 11,1%
	Διεκπεραιωτικό	Count % within Άλλες σπουδές πέραν των βασικών	4 57,1%	1 8,3%			5 13,9%
	Συντονιστικό	Count % within Άλλες σπουδές πέραν των βασικών	2 28,6%	11 91,7%	4 100,0%	10 76,9%	27 75,0%
Total		Count % within Άλλες σπουδές πέραν των βασικών	7 100,0%	12 100,0%	4 100,0%	13 100,0%	36 100,0%

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	18,370 <sup>a</sup>	6	,005
Likelihood Ratio	18,544	6	,005
Linear-by-Linear Association	,236	1	,627
N of Valid Cases	36		

a. 9 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,44.

### Directional Measures

			Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Lambda	Symmetric	,219	,172	1,141	,254
		Χαρακτηρισμός ρόλου διευθυντή μέσα στη σχολική διοίκηση Dependent	,222	,240	,824	,410
	Άλλες σπουδές πέραν των βασικών Dependent	,217	,192	1,014	,310	
	Goodman and Kruskal tau	Χαρακτηρισμός ρόλου διευθυντή μέσα στη σχολική διοίκηση Dependent	,285	,128		,003 <sup>c</sup>
		Άλλες σπουδές πέραν των βασικών Dependent	,170	,060		,007 <sup>c</sup>

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on chi-square approximation

### Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,714	,005
Nominal by Nominal	Cramer's V	,505	,005
N of Valid Cases		36	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

## ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΩΝ ΣΕΜΙΝΑΡΙΩΝ

### Πίνακας 16

Διαδικασία αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου ως διορθωτική λειτουργία \* Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων Crosstabulation

			Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων		Total
			Ναι	Όχι	
Διαδικασία αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου ως διορθωτική λειτουργία	Πολύ σημαντική	Count % within Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων	31 48,4%	10 76,9%	41 53,2%
	Μέτρια σημαντική	Count % within Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων	27 42,2%	3 23,1%	30 39,0%
	Ελάχιστα σημαντική	Count % within Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων	6 9,4%		6 7,8%
Total		Count % within Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων	64 100,0%	13 100,0%	77 100,0%

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,878 <sup>a</sup>	2	,044
Likelihood Ratio	4,861	2	,088
Linear-by-Linear Association	3,786	1	,052
N of Valid Cases	77		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,01.

#### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	-,578	,224	-2,205	,027
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	-,224	,093	-1,989	,050 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	-,223	,083	-1,983	,051 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		77			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

## Πίνακας 17

Η θητεία των τεσσάρων ετών στη θέση του Δ/ντή αποτελεί μικρό διάστημα για παραγωγική εργασία  
\*Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων Crosstabulation

			Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων		Total
			Ναι	Όχι	
Η θητεία των τεσσάρων ετών στη θέση του Δ/ντη αποτελεί μικρό διάστημα για παραγωγική εργασία	Ναι	Count % within Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων	26 40,6%		26 33,8%
	Δεν γνωρίζω	Count % within Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων	2 3,1%	3 23,1%	5 6,5%
	Όχι	Count % within Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων	36 56,3%	10 76,9%	46 59,7%
Total		Count % within Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων	64 100,0%	13 100,0%	77 100,0%

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,678 <sup>a</sup>	2	,002
Likelihood Ratio	15,020	2	,001
Linear-by-Linear Association	4,619	1	,032
N of Valid Cases	77		

a. 3 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,84.

### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	,536	,204	2,524	,012
	Spearman Correlation	,225	,079	2,004	,049 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	,247	,068	2,203	,031 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		77			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

## ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ

### Πίνακας 18

Συνεργασία με μαθητές \* Μετεκπαίδευση σε θέματα διοίκησης Crosstabulation

			Μετεκπαίδευση σε θέματα διοίκησης		Total
			Ναι	Όχι	
Συνεργασία με μαθητές	Πολύ καλή	Count % within Μετεκπαίδευση σε θέματα διοίκησης	29 100,0%	22 81,5%	51 91,1%
	Μέτρια	Count % within Μετεκπαίδευση σε θέματα διοίκησης		5 18,5%	5 8,9%
Total		Count % within Μετεκπαίδευση σε θέματα διοίκησης	29 100,0%	27 100,0%	56 100,0%

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	5,897 <sup>b</sup>	1	,015		
Continuity Correction <sup>a</sup>	3,839	1	,050		
Likelihood Ratio	7,824	1	,005		
Fisher's Exact Test				,021	,021
Linear-by-Linear Association	5,792	1	,016		
N of Valid Cases	56				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,41.

#### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	1,000	,000	2,476	,013
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	,325	,074	2,521	,015 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	,325	,074	2,521	,015 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		56			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

## Πίνακας 19

Συνεργασία με γονείς \* Μετεκπαίδευση σε θέματα διοίκησης Crosstabulation

			Μετεκπαίδευση σε θέματα διοίκησης		Total
			Ναι	Όχι	
Συνεργασία με γονείς	Πολύ καλή	Count % within Μετεκπαίδευση σε θέματα διοίκησης	26 89,7%	17 65,4%	43 78,2%
	Μέτρια	Count % within Μετεκπαίδευση σε θέματα διοίκησης	3 10,3%	9 34,6%	12 21,8%
Total		Count % within Μετεκπαίδευση σε θέματα διοίκησης	29 100,0%	26 100,0%	55 100,0%

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	4,734 <sup>b</sup>	1	,030		
Continuity Correction <sup>a</sup>	3,418	1	,064		
Likelihood Ratio	4,873	1	,027		
Fisher's Exact Test				,048	,031
Linear-by-Linear Association	4,648	1	,031		
N of Valid Cases	55				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,67.

### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	,642	,216	2,223	,026
	Spearman Correlation	,293	,123	2,234	,030 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	,293	,123	2,234	,030 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		55			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

## Πίνακας 20

Η θητεία των τεσσάρων ετών στη θέση του Δ/ντή αποτελεί μικρό διάστημα για παραγωγική εργασία \*  
Μετεκπαίδευση σε θέματα διοίκησης Crosstabulation

			Μετεκπαίδευση σε θέματα διοίκησης		Total
			Ναι	Όχι	
Η θητεία των τεσσάρων ετών στη θέση του Δι/ντη αποτελεί μικρό διάστημα για παραγωγική εργασία	Ναι	Count % within Μετεκπαίδευση σε θέματα διοίκησης	7 24,1%	8 29,6%	15 26,8%
	Δεν γνωρίζω	Count % within Μετεκπαίδευση σε θέματα διοίκησης		4 14,8%	4 7,1%
	Όχι	Count % within Μετεκπαίδευση σε θέματα διοίκησης	22 75,9%	15 55,6%	37 66,1%
Total		Count % within Μετεκπαίδευση σε θέματα διοίκησης	29 100,0%	27 100,0%	56 100,0%

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,326 <sup>a</sup>	2	,070
Likelihood Ratio	6,873	2	,032
Linear-by-Linear Association	1,180	1	,277
N of Valid Cases	56		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,93.

### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	-,330	,240	-1,312	,090
	Spearman Correlation	-,174	,132	-1,299	,099 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	-,147	,133	-1,088	,181 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		56			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

## Πίνακας 21

Σημαντικότητα της αλλαγής της σχολικής κουλτούρας στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου \* Μετεκπαίδευση σε θέματα διοίκησης Crosstabulation

			Μετεκπαίδευση σε θέματα διοίκησης		Total
			Ναι	Όχι	
Σημαντικότητα της αλλαγής της σχολικής κουλτούρας στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου	Πολύ σημαντική	Count % within Μετεκπαίδευση σε θέματα διοίκησης	27 93,1%	21 77,8%	48 85,7%
	Μέτρια σημαντική	Count % within Μετεκπαίδευση σε θέματα διοίκησης	2 6,9%	6 22,2%	8 14,3%
Total		Count % within Μετεκπαίδευση σε θέματα διοίκησης	29 100,0%	27 100,0%	56 100,0%

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	2,682 <sup>b</sup>	1	,101		
Continuity Correction <sup>a</sup>	1,576	1	,209		
Likelihood Ratio	2,774	1	,096		
Fisher's Exact Test				,137	,099
Linear-by-Linear Association	2,634	1	,105		
N of Valid Cases	56				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,86.

### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	,588	,283	1,651	,099
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	,219	,122	1,648	,105 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	,219	,122	1,648	,105 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		56			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.



## ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΥΓΓΡΑΦΙΚΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ

### Πίνακας 22

Ρόλος των Διευθύνσεων και των Γραφείων δευτεροβάθμιας στη διαμόρφωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου \* Συγγραφική δραστηριότητα Crosstabulation

			Συγγραφική δραστηριότητα		Total
			Ναι	Όχι	
Ρόλος των Διευθύνσεων και των Γραφείων δευτεροβάθμιας στη διαμόρφωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου	Πολύ σημαντικό	Count % within Συγγραφική δραστηριότητα	10 40,0%	39 68,4%	49 59,8%
	Λίγο σημαντικό	Count % within Συγγραφική δραστηριότητα	14 56,0%	16 28,1%	30 36,6%
	Καθόλου σημαντικό	Count % within Συγγραφική δραστηριότητα	1 4,0%	2 3,5%	3 3,7%
Total		Count % within Συγγραφική δραστηριότητα	25 100,0%	57 100,0%	82 100,0%

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,066 <sup>a</sup>	2	,048
Likelihood Ratio	5,987	2	,050
Linear-by-Linear Association	4,492	1	,034
N of Valid Cases	82		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,91.

#### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	-,486	,176	-2,303	,021
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	-,256	,109	-2,369	,020 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	-,235	,110	-2,167	,033 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		82			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

## Πίνακας 23

Διαδικασία αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου ως υποκίνηση των εκπαιδευτικών μέσω του συστήματος αναγνώρισης και ανταμοιβής \* Συγγραφική δραστηριότητα Crosstabulation

			Συγγραφική δραστηριότητα		Total
			Ναι	Όχι	
Διαδικασία αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου ως υποκίνηση των εκπαιδευτικών μέσω του συστήματος αναγνώρισης και ανταμοιβής	Πολύ σημαντική	Count % within Συγγραφική δραστηριότητα	20 87,0%	40 69,0%	60 74,1%
	Μέτρια σημαντική	Count % within Συγγραφική δραστηριότητα	2 8,7%	14 24,1%	16 19,8%
	Ελάχιστα σημαντική	Count % within Συγγραφική δραστηριότητα	1 4,3%	4 6,9%	5 6,2%
Total		Count % within Συγγραφική δραστηριότητα	23 100,0%	58 100,0%	81 100,0%

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,881 <sup>a</sup>	2	,097
Likelihood Ratio	3,214	2	,090
Linear-by-Linear Association	2,010	1	,096
N of Valid Cases	81		

a. 3 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,42.

### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	,466	,260	1,814	,070
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	,179	,095	1,617	,110 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	,159	,098	1,427	,158 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		81			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

## Πίνακας 24

Διαδικασία αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου ως διορθωτική λειτουργία  
\*Συγγραφική δραστηριότητα Crosstabulation

			Συγγραφική δραστηριότητα		Total
			Ναι	Όχι	
Διαδικασία αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου ως διορθωτική λειτουργία	Πολύ σημαντική	Count % within Συγγραφική δραστηριότητα	17 70,8%	28 48,3%	45 54,9%
	Μέτρια σημαντική	Count % within Συγγραφική δραστηριότητα	4 16,7%	27 46,6%	31 37,8%
	Ελάχιστα σημαντική	Count % within Συγγραφική δραστηριότητα	3 12,5%	3 5,2%	6 7,3%
Total		Count % within Συγγραφική δραστηριότητα	24 100,0%	58 100,0%	82 100,0%

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,830 <sup>a</sup>	2	,033
Likelihood Ratio	7,318	2	,026
Linear-by-Linear Association	,983	1	,322
N of Valid Cases	82		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,76.

### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig. <sup>c</sup>
Ordinal by Ordinal	Gamma	,307	,225	1,371	,070
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	,157	,114	1,422	,059 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	,110	,121	,991	,225 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		82			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

## Πίνακας 25

Διαδικασία αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου ως μορφή καταπίεσης και τιμωρίας των εκπαιδευτικών που αυξάνει τις προστριβές \* Συγγραφική δραστηριότητα Crosstabulation

			Συγγραφική δραστηριότητα		Total
			Ναι	Όχι	
Διαδικασία αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου ως μορφή καταπίεσης και τιμωρίας των εκπαιδευτικών που αυξάνει τις προστριβές	Πολύ σημαντική	Count		3	3
		% within Συγγραφική δραστηριότητα		5,5%	3,9%
	Μέτρια σημαντική	Count	1	13	14
		% within Συγγραφική δραστηριότητα	4,8%	23,6%	18,4%
	Ελάχιστα σημαντική	Count	20	39	59
		% within Συγγραφική δραστηριότητα	95,2%	70,9%	77,6%
Total		Count	21	55	76
		% within Συγγραφική δραστηριότητα	100,0%	100,0%	100,0%

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,243 <sup>a</sup>	2	,073
Likelihood Ratio	6,828	2	,033
Linear-by-Linear Association	4,876	1	,027
N of Valid Cases	76		

a. 3 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,83.

### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	-,785	,203	-3,039	,002
	Spearman Correlation	-,263	,073	-2,341	,022 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	-,255	,064	-2,268	,026 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		76			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

## Πίνακας 26

Συνεργασία με γονείς \* Συγγραφική δραστηριότητα Crosstabulation

			Συγγραφική δραστηριότητα		Total
			Ναι	Όχι	
Συνεργασία με γονείς	Πολύ καλή	Count % within Συγγραφική δραστηριότητα	15 62,5%	47 81,0%	62 75,6%
	Μέτρια	Count % within Συγγραφική δραστηριότητα	9 37,5%	11 19,0%	20 24,4%
Total		Count % within Συγγραφική δραστηριότητα	24 100,0%	58 100,0%	82 100,0%

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	3,162 <sup>b</sup>	1	,075		
Continuity Correction <sup>a</sup>	2,237	1	,135		
Likelihood Ratio	3,009	1	,083		
Fisher's Exact Test				,094	,070
Linear-by-Linear Association	3,124	1	,077		
N of Valid Cases	82				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,85.

### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	-,439	,217	-1,641	,091
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	-,196	,117	-1,791	,077 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	-,196	,117	-1,791	,077 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		82			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

## Πίνακας 27

Σημαντικότητα της αλλαγής της σχολικής κουλτούρας στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου \* Συγγραφική δραστηριότητα Crosstabulation

			Συγγραφική δραστηριότητα		Total
			Ναι	Όχι	
Σημαντικότητα της αλλαγής της σχολικής κουλτούρας στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου	Πολύ σημαντική	Count	23	44	67
		% within Συγγραφική δραστηριότητα	92,0%	77,2%	81,7%
	Μέτρια σημαντική	Count	2	12	14
		% within Συγγραφική δραστηριότητα	8,0%	21,1%	17,1%
	Ελάχιστα σημαντική	Count		1	1
		% within Συγγραφική δραστηριότητα		1,8%	1,2%
Total		Count	25	57	82
		% within Συγγραφική δραστηριότητα	100,0%	100,0%	100,0%

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,639 <sup>a</sup>	2	,097
Likelihood Ratio	3,180	2	,084
Linear-by-Linear Association	2,595	1	,067
N of Valid Cases	82		

a. 3 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,30.

### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	,548	,279	1,904	,057
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	,178	,088	1,616	,110 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	,179	,081	1,627	,108 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		82			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

## Πίνακας 28

Σημαντικότητα τηςσυμμετοχής όλων των ενδιαφερομένων μερών (διοίκηση, εκπαιδευτικού, μαθητές, γονείς (σε διαρκή διάλογο στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου \* Συγγραφική δραστηριότητα Crosstabulation

			Συγγραφική δραστηριότητα		Total
			Ναι	Όχι	
Σημαντικότητα τηςσυμμετοχής όλων των ενδιαφερομένων μερών (διοίκηση, εκπαιδευτικού, μαθητές, γονείς( σε διαρκή διάλογο στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου	Πολύ σημαντική	Count % within Συγγραφική δραστηριότητα	13 56,5%	45 78,9%	58 72,5%
	Μέτρια σημαντική	Count % within Συγγραφική δραστηριότητα	7 30,4%	8 14,0%	15 18,8%
	Ελάχιστα σημαντική	Count % within Συγγραφική δραστηριότητα	3 13,0%	4 7,0%	7 8,8%
Total		Count % within Συγγραφική δραστηριότητα	23 100,0%	57 100,0%	80 100,0%

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,167 <sup>a</sup>	2	,094
Likelihood Ratio	3,972	2	,087
Linear-by-Linear Association	3,226	1	,072
N of Valid Cases	80		

a. 3 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,01.

### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	-,441	,194	-1,843	,065
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	-,222	,117	-2,008	,048 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	-,202	,117	-1,822	,072 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		80			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

## ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΣΕ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ/ΓΡΑΦΕΙΟ Β/ΘΜΙΑΣ

### Πίνακας 29

Διαδικασία αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου ως διορθωτική λειτουργία \* Υπηρεσία σε Διεύθυνση, Γραφείο Β/θμιας Crosstabulation

			Υπηρεσία σε Διεύθυνση, Γραφείο Β/θμιας		Total
			Ναι	Όχι	
Διαδικασία αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου ως διορθωτική λειτουργία	Πολύ σημαντική	Count % within Υπηρεσία σε Διεύθυνση, Γραφείο Β/θμιας	11 40,7%	34 60,7%	45 54,2%
	Μέτρια σημαντική	Count % within Υπηρεσία σε Διεύθυνση, Γραφείο Β/θμιας	12 44,4%	18 32,1%	30 36,1%
	Ελάχιστα σημαντική	Count % within Υπηρεσία σε Διεύθυνση, Γραφείο Β/θμιας	4 14,8%	4 7,1%	8 9,6%
Total		Count % within Υπηρεσία σε Διεύθυνση, Γραφείο Β/θμιας	27 100,0%	56 100,0%	83 100,0%

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,216 <sup>a</sup>	2	,095
Likelihood Ratio	3,188	2	,093
Linear-by-Linear Association	3,127	1	,077
N of Valid Cases	83		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,60.

#### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	-,360	,184	-1,781	,075
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	-,197	,109	-1,804	,075 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	-,195	,110	-1,792	,077 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		83			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.



## Πίνακας 30

Καλύτερη επίλυση διαφόρων προβλημάτων που προκύπτουν κατά την άσκηση της διοικητικής και εκπαιδευτικής διαδικασίας με τη συνεργασία εκπαιδευτικών και Διευθύνσεων/Γραφείων Β/θμιας \* Υπηρεσία σε Διεύθυνση, Γραφείο Β/θμιας Crosstabulation

			Υπηρεσία σε Διεύθυνση, Γραφείο Β/θμιας		Total
			Ναι	Όχι	
Καλύτερη επίλυση διαφόρων προβλημάτων που προκύπτουν κατά την άσκηση της διοικητικής και εκπαιδευτικής διαδικασίας με τη συνεργασία εκπαιδευτικών και Διευθύνσεων/Γραφείων Β/θμιας	Πολύ	Count % within Υπηρεσία σε Διεύθυνση, Γραφείο Β/θμιας	9 34,6%	30 57,7%	39 50,0%
	Μέτρια	Count % within Υπηρεσία σε Διεύθυνση, Γραφείο Β/θμιας	12 46,2%	17 32,7%	29 37,2%
	Ελάχιστα	Count % within Υπηρεσία σε Διεύθυνση, Γραφείο Β/θμιας	5 19,2%	5 9,6%	10 12,8%
Total		Count % within Υπηρεσία σε Διεύθυνση, Γραφείο Β/θμιας	26 100,0%	52 100,0%	78 100,0%

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,941 <sup>a</sup>	2	,089
Likelihood Ratio	3,961	2	,088
Linear-by-Linear Association	3,732	1	,053
N of Valid Cases	78		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,33.

### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	-,395	,178	-2,006	,045
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	-,225	,111	-2,009	,048 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	-,220	,112	-1,968	,053 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		78			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

## Πίνακας 31

Καλύτερη επίλυση διαφόρων προβλημάτων που προκύπτουν κατά την άσκηση της διοικητικής και εκπαιδευτικής διαδικασίας με τη συνεργασία διεύθυνσης σχολικής μονάδας/εκπαιδευτικών/μαθητών και γονέων \* Υπηρεσία σε Διεύθυνση, Γραφείο Β/θμιας  
Crosstabulation

			Υπηρεσία σε Διεύθυνση, Γραφείο Β/θμιας		Total
			Ναι	Όχι	
Καλύτερη επίλυση διαφόρων προβλημάτων που προκύπτουν κατά την άσκηση της διοικητικής και εκπαιδευτικής διαδικασίας με τη συνεργασία διεύθυνσης σχολικής μονάδας/εκπαιδευτικών/μαθητών και γονέων	Πολύ	Count % within Υπηρεσία σε Διεύθυνση, Γραφείο Β/θμιας	20 74,1%	52 94,5%	72 87,8%
	Μέτρια	Count % within Υπηρεσία σε Διεύθυνση, Γραφείο Β/θμιας	6 22,2%	3 5,5%	9 11,0%
	Ελάχιστα	Count % within Υπηρεσία σε Διεύθυνση, Γραφείο Β/θμιας	1 3,7%		1 1,2%
Total		Count % within Υπηρεσία σε Διεύθυνση, Γραφείο Β/θμιας	27 100,0%	55 100,0%	82 100,0%

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,540 <sup>a</sup>	2	,023
Likelihood Ratio	7,382	2	,025
Linear-by-Linear Association	7,439	1	,006
N of Valid Cases	82		

a. 3 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,33.

### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	-,719	,177	-2,259	,024
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	-,297	,113	-2,779	,007 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	-,303	,103	-2,844	,006 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		82			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

## Πίνακας 32

Καλύτερη επίλυση διαφόρων προβλημάτων που προκύπτουν κατά την άσκηση της διοικητικής και εκπαιδευτικής διαδικασίας με την εκχώριση αποφασιστικών αρμοδιοτήτων στη Διεύθυνση σχολικής μονάδας \*Υπηρεσία σε Διεύθυνση, Γραφείο Β/θμιας Crosstabulation

			Υπηρεσία σε Διεύθυνση, Γραφείο Β/θμιας		Total
			Ναι	Όχι	
Καλύτερη επίλυση διαφόρων προβλημάτων που προκύπτουν κατά την άσκηση της διοικητικής και εκπαιδευτικής διαδικασίας με τη εκχώριση αποφασιστικών αρμοδιοτήτων στη Διεύθυνση σχολικής μονάδας	Πολύ	Count % within Υπηρεσία σε Διεύθυνση, Γραφείο Β/θμιας	17 68,0%	24 44,4%	41 51,9%
	Μέτρια	Count % within Υπηρεσία σε Διεύθυνση, Γραφείο Β/θμιας	6 24,0%	21 38,9%	27 34,2%
	Ελάχιστα	Count % within Υπηρεσία σε Διεύθυνση, Γραφείο Β/θμιας	2 8,0%	9 16,7%	11 13,9%
Total		Count % within Υπηρεσία σε Διεύθυνση, Γραφείο Β/θμιας	25 100,0%	54 100,0%	79 100,0%

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,857 <sup>a</sup>	2	,055
Likelihood Ratio	3,946	2	,059
Linear-by-Linear Association	3,408	1	,065
N of Valid Cases	79		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,48.

### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	,414	,194	2,038	,042
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	,218	,105	1,958	,054 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	,209	,103	1,876	,064 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		79			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

## Πίνακας 33

Μορφή συνεργασίας που θα απέδιδε καλύτερα για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου \* Υπηρεσία σε Διεύθυνση, Γραφείο Β/θμιας Crosstabulation

			Υπηρεσία σε Διεύθυνση, Γραφείο Β/θμιας		Total
			Ναι	Όχι	
Μορφή συνεργασίας που θα απέδιδε καλύτερα για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου	Οι μόνιμες ομάδες εργασίας με συμ/χή όλων των ενδιαφερομένων	Count % within Υπηρεσία σε Διεύθυνση, Γραφείο Β/θμιας	9 33,3%	35 63,6%	44 53,7%
	Οι συσκέψεις όταν προκύπτει κάποιο πρόβλημα	Count % within Υπηρεσία σε Διεύθυνση, Γραφείο Β/θμιας	7 25,9%	8 14,5%	15 18,3%
	Οι διμερείς επικοινωνίες του Διευ/ντή με τους εμπλεκόμενους	Count % within Υπηρεσία σε Διεύθυνση, Γραφείο Β/θμιας	11 40,7%	12 21,8%	23 28,0%
Total	Count % within Υπηρεσία σε Διεύθυνση, Γραφείο Β/θμιας	27 100,0%	55 100,0%	82 100,0%	

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,693 <sup>a</sup>	2	,035
Likelihood Ratio	6,767	2	,034
Linear-by-Linear Association	5,768	1	,016
N of Valid Cases	82		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,94.

### Symmetric Measures

	Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal Phi	,286	,035
Nominal by Nominal Cramer's V	,286	,035
N of Valid Cases	82	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

## Πίνακας 34

Σημαντικότητα τηςσυμμετοχής όλων των ενδιαφερομένων μερών (διοίκηση, εκπαιδευτικού, μαθητές, γονείς) σε διαρκή διάλογο στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου \* Υπηρεσία σε Διεύθυνση, Γραφείο Β/θμιας  
Crosstabulation

			Υπηρεσία σε Διεύθυνση, Γραφείο Β/θμιας		Total	
			Ναι	Όχι		
Σημαντικότητα τηςσυμμετοχής όλων των ενδιαφερομένων μερών (διοίκηση, εκπαιδευτικού, μαθητές, γονείς) σε διαρκή διάλογο στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου	Πολύ σημαντική	Count % within Υπηρεσία σε Διεύθυνση, Γραφείο Β/θμιας	15 60,0%	43 79,6%	58 73,4%	
	Μέτρια σημαντική	Count % within Υπηρεσία σε Διεύθυνση, Γραφείο Β/θμιας	6 24,0%	8 14,8%	14 17,7%	
	Ελάχιστα σημαντική	Count % within Υπηρεσία σε Διεύθυνση, Γραφείο Β/θμιας	4 16,0%	3 5,6%	7 8,9%	
Total			Count % within Υπηρεσία σε Διεύθυνση, Γραφείο Β/θμιας	25 100,0%	54 100,0%	79 100,0%

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,814 <sup>a</sup>	2	,089
Likelihood Ratio	3,630	2	,083
Linear-by-Linear Association	3,758	1	,053
N of Valid Cases	79		

a. 3 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,22.

### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	-,433	,199	-1,784	,074
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	-,215	,117	-1,935	,057 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	-,220	,118	-1,974	,052 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		79			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

## ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ

### ΦΥΛΟ

#### Πίνακας 1

**Ρόλος του ΥΠΕΠΘ στη διαμόρφωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου \* Φύλο  
Crosstabulation**

			Φύλο		Total
			Ανδρας	Γυναίκα	
Ρόλος του ΥΠΕΠΘ στη διαμόρφωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου	Πολύ σημαντικό	Count	81	131	212
		% within Φύλο	63,3%	72,4%	68,6%
	Λίγο σημαντικό	Count	35	41	76
		% within Φύλο	27,3%	22,7%	24,6%
	Καθόλου σημαντικό	Count	12	9	21
		% within Φύλο	9,4%	5,0%	6,8%
Total	Count	128	181	309	
	% within Φύλο	100,0%	100,0%	100,0%	

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,713 <sup>a</sup>	2	<b>,076</b>
Likelihood Ratio	3,673	2	,076
Linear-by-Linear Association	3,660	1	,056
N of Valid Cases	309		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,70.

#### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	<b>-,207</b>	,111	-1,796	<b>,072</b>
N of Valid Cases		309			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

## Πίνακας 2

Ρόλος των Διευθύνσεων και των Γραφείων δευτεροβάθμιας στη διαμόρφωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου \* Φύλο Crosstabulation

			Φύλο		Total
			Άνδρας	Γυναίκα	
Ρόλος των Διευθύνσεων και των Γραφείων δευτεροβάθμιας στη διαμόρφωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου	Πολύ σημαντικό	Count	48	94	142
		% within Φύλο	38,1%	51,9%	46,3%
	Λίγο σημαντικό	Count	61	79	140
		% within Φύλο	48,4%	43,6%	45,6%
	Καθόλου σημαντικό	Count	17	8	25
		% within Φύλο	13,5%	4,4%	8,1%
Total	Count	126	181	307	
	% within Φύλο	100,0%	100,0%	100,0%	

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,954 <sup>a</sup>	2	,004
Likelihood Ratio	10,901	2	,004
Linear-by-Linear Association	9,747	1	,002
N of Valid Cases	307		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 10,26.

### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	-,301	,098	-2,944	,003
N of Valid Cases		307			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

### Πίνακας 3

Ρόλος του Διευθυντή της σχολικής μονάδας στη διαμόρφωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου \* Φύλο Crosstabulation

			Φύλο		Total
			Ανδρας	Γυναίκα	
Ρόλος του Διευθυντή της σχολικής μονάδας στη διαμόρφωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου	Πολύ σημαντικό	Count	99	164	263
		% within Φύλο	78,6%	90,1%	85,4%
	Λίγο σημαντικό	Count	24	15	39
		% within Φύλο	19,0%	8,2%	12,7%
	Καθόλου σημαντικό	Count	3	3	6
		% within Φύλο	2,4%	1,6%	1,9%
Total	Count	126	182	308	
	% within Φύλο	100,0%	100,0%	100,0%	

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,232 <sup>a</sup>	2	<b>,016</b>
Likelihood Ratio	8,089	2	,018
Linear-by-Linear Association	6,309	1	,012
N of Valid Cases	308		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,45.

#### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	<b>-,414</b>	,134	-2,667	<b>,008</b>
N of Valid Cases		308			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.



## Πίνακας 4

Ελευθερία έκφρασης απόψεων στη συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων \* Φύλο  
Crosstabulation

			Φύλο		Total
			Άνδρας	Γυναίκα	
Ελευθερία έκφρασης απόψεων στη συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων	Πολύ	Count	99	106	205
		% within Φύλο	77,3%	58,2%	66,1%
	Αρκετά	Count	26	71	97
		% within Φύλο	20,3%	39,0%	31,3%
	Καθόλου	Count	3	5	8
		% within Φύλο	2,3%	2,7%	2,6%
Total		Count	128	182	310
		% within Φύλο	100,0%	100,0%	100,0%

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,591 <sup>a</sup>	2	,002
Likelihood Ratio	12,988	2	,002
Linear-by-Linear Association	10,061	1	,002
N of Valid Cases	310		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,30.

### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	,399	,107	3,558	,000
N of Valid Cases		310			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

## Πίνακας 5

### Ενδιαφέρον για ανάληψη διοικητικών αρμοδιοτήτων στο μέλλον \* Φύλο Crosstabulation

			Φύλο		Total
			Άνδρας	Γυναίκα	
Ενδιαφέρον για ανάληψη διοικητικών αρμοδιοτήτων στο μέλλον	Πολύ	Count	11	7	18
		% within Φύλο	8,7%	4,0%	5,9%
	Αρκετά	Count	31	26	57
		% within Φύλο	24,4%	14,7%	18,8%
	Καθόλου	Count	85	144	229
		% within Φύλο	66,9%	81,4%	75,3%
Total	Count	127	177	304	
	% within Φύλο	100,0%	100,0%	100,0%	

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,536 <sup>a</sup>	2	,014
Likelihood Ratio	8,448	2	,015
Linear-by-Linear Association	8,157	1	,004
N of Valid Cases	304		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,52.

### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	,354	,112	2,863	,004
N of Valid Cases		304			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

## Πίνακας 6

### Συνεργασία με του φορείς ΟΤΑ \* Φύλο Crosstabulation

			Φύλο		Total
			Άνδρας	Γυναίκα	
Συνεργασία με του φορείς ΟΤΑ	Πολύ καλή	Count	24	42	66
		% within Φύλο	20,2%	28,6%	24,8%
	Μέτρια	Count	60	83	143
		% within Φύλο	50,4%	56,5%	53,8%
	Κακή	Count	35	22	57
		% within Φύλο	29,4%	15,0%	21,4%
Total	Count	119	147	266	
	% within Φύλο	100,0%	100,0%	100,0%	

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,723 <sup>a</sup>	2	,010
Likelihood Ratio	8,726	2	,013
Linear-by-Linear Association	7,415	1	,006
N of Valid Cases	266		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 25,50.

### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	-,285	,101	-2,744	,006
N of Valid Cases		266			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

## Πίνακας 7

Χαρακτηρισμός ρόλου διευθυντή μέσα στη σχολική διοίκηση \* Φύλο Crosstabulation

			Φύλο		Total
			Άνδρας	Γυναίκα	
Χαρακτηρισμός ρόλου διευθυντή μέσα στη σχολική διοίκηση	Ηγετικός	Count	23	14	37
		% within Φύλο	18,0%	7,9%	12,1%
	Διεκπεραιωτικό	Count	10	24	34
		% within Φύλο	7,8%	13,5%	11,1%
	Συντονιστικό	Count	95	140	235
		% within Φύλο	74,2%	78,7%	76,8%
Total	Count	128	178	306	
	% within Φύλο	100,0%	100,0%	100,0%	

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,631 <sup>a</sup>	2	,013
Likelihood Ratio	8,615	2	,013
Linear-by-Linear Association	3,335	1	,068
N of Valid Cases	306		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 14,22.

### Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,168	,013
	Cramer's V	,168	,013
N of Valid Cases		306	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

## Πίνακας 8

Μορφή συνεργασίας που θα απέδιδε καλύτερα για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου \* Φύλο  
Crosstabulation

			Φύλο		Total
			Ανδρας	Γυναίκα	
Μορφή συνεργασίας που θα απέδιδε καλύτερα για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου	Οι μόνιμες ομάδες εργασίας με συμ/χή όλων των ενδιαφερομένων	Count % within Φύλο	64 50,4%	121 68,4%	185 60,9%
	Οι συσκέψεις όταν προκύπτει κάποιο πρόβλημα	Count % within Φύλο	39 30,7%	42 23,7%	81 26,6%
	Οι διμερείς επικοινωνίες του Διευ/ντή με τους	Count % within Φύλο	24 18,9%	14 7,9%	38 12,5%
Total		Count % within Φύλο	127 100,0%	177 100,0%	304 100,0%

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,417 <sup>a</sup>	2	,002
Likelihood Ratio	12,364	2	,002
Linear-by-Linear Association	12,366	1	,000
N of Valid Cases	304		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 15,88.

### Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,202	,002
	Cramer's V	,202	,002
N of Valid Cases		304	

- a. Not assuming the null hypothesis.  
b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

## Πίνακας 9

Σημαντικότητα της αλλαγής της σχολικής κουλτούρας στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου \* Φύλο  
Crosstabulation

			Φύλο		Total
			Ανδρας	Γυναίκα	
Σημαντικότητα της αλλαγής της σχολικής κουλτούρας στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου	Πολύ σημαντική	Count	99	154	253
		% within Φύλο	77,3%	85,6%	82,1%
	Μέτρια σημαντική	Count	25	21	46
		% within Φύλο	19,5%	11,7%	14,9%
	Ελάχιστα σημαντική	Count	4	5	9
		% within Φύλο	3,1%	2,8%	2,9%
Total	Count	128	180	308	
	% within Φύλο	100,0%	100,0%	100,0%	

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,743 <sup>a</sup>	2	,094
Likelihood Ratio	3,691	2	,098
Linear-by-Linear Association	2,449	1	,118
N of Valid Cases	308		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,74.

### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	-,255	,136	-1,768	,077
N of Valid Cases		308			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

## ΗΛΙΚΙΑ

### Πίνακας 10

Ενδιαφέρον για ανάληψη διοικητικών αρμοδιοτήτων στο μέλλον \* Ηλικία Crosstabulation

		Ηλικία				Total	
		25-34	35-44	45-54	55-65		
Ενδιαφέρον για ανάληψη διοικητικών αρμοδιοτήτων στο μέλλον	Πολύ	Count	1	9	5	2	17
		% within Ηλικία	10,0%	8,4%	3,6%	3,8%	5,5%
	Αρκετά	Count	3	26	24	4	57
		% within Ηλικία	30,0%	24,3%	17,4%	7,5%	18,5%
	Καθόλου	Count	6	72	109	47	234
		% within Ηλικία	60,0%	67,3%	79,0%	88,7%	76,0%
Total	Count	10	107	138	53	308	
	% within Ηλικία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,052 <sup>a</sup>	6	,010
Likelihood Ratio	12,639	6	,019
Linear-by-Linear Association	10,004	1	,002
N of Valid Cases	308		

a. 3 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,55.

#### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	,351	,096	3,423	,001
N of Valid Cases		308			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

## Πίνακας 11

### Γνώμη για τις αρμοδιότητες του Διευθυντή-ντριας \* Ηλικία Crosstabulation

			Ηλικία				Total
			25-34	35-44	45-54	55-65	
Γνώμη για τις αρμοδιότητες του Διευθυντή-τριας	Πιστεύω ότι είναι αρκετές	Count	7	86	95	32	220
		% within Ηλικία	77,8%	81,9%	70,9%	62,7%	73,6%
	Πιστεύω ότι πρέπει να διευρυνθούν	Count	2	19	39	19	79
		% within Ηλικία	22,2%	18,1%	29,1%	37,3%	26,4%
Total		Count	9	105	134	51	299
		% within Ηλικία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,401 <sup>a</sup>	3	,050
Likelihood Ratio	7,489	3	,058
Linear-by-Linear Association	6,625	1	,010
N of Valid Cases	299		

a. 1 cells (12,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,38.

### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	,284	,102	2,679	,007
	Spearman Correlation	,154	,057	2,679	,008 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	,149	,057	2,599	,010 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		299			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.



## Πίνακας 12

Συνεργασία με μαθητές \* Ηλικία Crosstabulation

			Ηλικία				Total
			25-34	35-44	45-54	55-65	
Συνεργασία με μαθητές	Πολύ καλή	Count	6	91	117	45	259
		% within Ηλικία	60,0%	84,3%	84,2%	88,2%	84,1%
	Μέτρια	Count	3	17	22	6	48
		% within Ηλικία	30,0%	15,7%	15,8%	11,8%	15,6%
	Κακή	Count	1				1
		% within Ηλικία	10,0%				,3%
Total	Count	10	108	139	51	308	
	% within Ηλικία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	32,413 <sup>a</sup>	6	,000
Likelihood Ratio	9,301	6	,157
Linear-by-Linear Association	2,812	1	,094
N of Valid Cases	308		

a. 5 cells (41,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,03.

### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	-,154	,128	-1,178	,039
N of Valid Cases		308			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

## Πίνακας 13

Καλύτερη επίλυση διαφόρων προβλημάτων που προκύπτουν κατά την άσκηση της διοικητικής και εκπαιδευτικής διαδικασίας με τη συνεργασία εκπαιδευτικών και Διευθύνσεων/Γραφείων Β/θμιας \* Ηλικία Crosstabulation

			Ηλικία				Total
			25-34	35-44	45-54	55-65	
Καλύτερη επίλυση διαφόρων προβλημάτων που προκύπτουν κατά την άσκηση της διοικητικής και εκπαιδευτικής διαδικασίας με τη συνεργασία εκπαιδευτικών και Διευθύνσεων/Γραφείων Β/θμιας	Πολύ	Count	4	63	71	26	164
		% within Ηλικία	44,4%	59,4%	52,6%	48,1%	53,9%
	Μέτρια	Count	5	38	45	16	104
		% within Ηλικία	55,6%	35,8%	33,3%	29,6%	34,2%
	Ελάχιστα	Count		5	19	12	36
		% within Ηλικία		4,7%	14,1%	22,2%	11,8%
Total	Count	9	106	135	54	304	
	% within Ηλικία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,859 <sup>a</sup>	6	,031
Likelihood Ratio	15,057	6	,020
Linear-by-Linear Association	5,850	1	,016
N of Valid Cases	304		

a. 3 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,07.

### Symmetric Measures

	Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal Gamma	,171	,082	2,039	,041
N of Valid Cases	304			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

## Πίνακας 14

Σημαντικότητα της αλλαγής της σχολικής κουλτούρας στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου \* Ηλικία Crosstabulation

			Ηλικία				Total
			25-34	35-44	45-54	55-65	
Σημαντικότητα της αλλαγής της σχολικής κουλτούρας στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου	Πολύ σημαντική	Count	9	99	107	41	256
		% within Ηλικία	90,0%	90,0%	77,0%	77,4%	82,1%
	Μέτρια σημαντική	Count	1	10	25	11	47
		% within Ηλικία	10,0%	9,1%	18,0%	20,8%	15,1%
	Ελάχιστα σημαντική	Count		1	7	1	9
		% within Ηλικία		,9%	5,0%	1,9%	2,9%
Total		Count	10	110	139	53	312
		% within Ηλικία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,395 <sup>a</sup>	6	,049
Likelihood Ratio	11,121	6	,085
Linear-by-Linear Association	5,506	1	,019
N of Valid Cases	312		

a. 5 cells (41,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,29.

### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	,309	,104	2,793	,005
N of Valid Cases		312			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

## Πίνακας 15

### Υπαρξη προγραμμάτων εκπαίδευσης των στελεχών εκπαίδευσης \* Ηλικία Crosstabulation

		Ηλικία				Total	
		25-34	35-44	45-54	55-65		
Υπαρξη προγραμμάτων εκπαίδευσης των στελεχών εκπαίδευσης	Ναι	Count	10	106	121	47	284
		% within Ηλικία	100,0%	96,4%	89,0%	90,4%	92,2%
	Δεν γνωρίζω	Count		4	9	4	17
		% within Ηλικία		3,6%	6,6%	7,7%	5,5%
	Όχι	Count			6	1	7
		% within Ηλικία			4,4%	1,9%	2,3%
Total	Count	10	110	136	52	308	
	% within Ηλικία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,939 <sup>a</sup>	6	<b>,043</b>
Likelihood Ratio	10,651	6	,068
Linear-by-Linear Association	3,903	1	,038
N of Valid Cases	308		

a. 6 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,23.

### Symmetric Measures

	Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal Gamma	<b>,364</b>	,134	2,331	<b>,020</b>
N of Valid Cases	308			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

## ΣΧΟΛΕΙΟ

### Πίνακας 16

Συνεργασία με γονείς \* Σχολείο Crosstabulation

			Σχολείο			Total
			Γυμνάσιο	Λύκειο	TEE	
Συνεργασία με γονείς	Πολύ καλή	Count	87	65	21	173
		% within Σχολείο	61,7%	58,0%	44,7%	57,7%
	Μέτρια	Count	50	43	20	113
		% within Σχολείο	35,5%	38,4%	42,6%	37,7%
	Κακή	Count	4	4	6	14
		% within Σχολείο	2,8%	3,6%	12,8%	4,7%
Total		Count	141	112	47	300
		% within Σχολείο	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,177 <sup>a</sup>	4	,038
Likelihood Ratio	8,324	4	,080
Linear-by-Linear Association	6,067	1	,014
N of Valid Cases	300		

a. 1 cells (11,1%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,19.

#### Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,184	,038
	Cramer's V	,130	,038
N of Valid Cases		300	

- a. Not assuming the null hypothesis.  
 b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

## ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

### Πίνακας 17

Χρόνια υπηρεσίας \* Ενδιαφέρον για ανάληψη διοικητικών αρμοδιοτήτων στο μέλλον  
Crosstabulation

			Ενδιαφέρον για ανάληψη διοικητικών αρμοδιοτήτων στο μέλλον			Total
			Πολύ	Αρκετά	Καθόλου	
Χρόνια υπηρεσίας	1-4 έτη	Count % within Χρόνια υπηρεσίας	2 15,4%	3 23,1%	8 61,5%	13 100,0%
	5-9 έτη	Count % within Χρόνια υπηρεσίας	2 6,3%	5 15,6%	25 78,1%	32 100,0%
	10-14 έτη	Count % within Χρόνια υπηρεσίας	5 10,6%	12 25,5%	30 63,8%	47 100,0%
	15-19 έτη	Count % within Χρόνια υπηρεσίας	6 9,4%	14 21,9%	44 68,8%	64 100,0%
	20-24 έτη	Count % within Χρόνια υπηρεσίας	1 1,8%	13 22,8%	43 75,4%	57 100,0%
	25-29 έτη	Count % within Χρόνια υπηρεσίας		6 9,8%	55 90,2%	61 100,0%
	30-34 έτη	Count % within Χρόνια υπηρεσίας	2 6,5%	4 12,9%	25 80,6%	31 100,0%
	35 έτη και πάνω	Count % within Χρόνια υπηρεσίας			3 100,0%	3 100,0%
	Total	Count % within Χρόνια υπηρεσίας	18 5,8%	57 18,5%	233 75,6%	308 100,0%

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	20,379 <sup>a</sup>	14	,049
Likelihood Ratio	24,428	14	,041
Linear-by-Linear Association	8,989	1	,003
N of Valid Cases	308		

a. 11 cells (45,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,18.

### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig
Ordinal by Ordinal	Gamma	<b>,257</b>	,079	3,107	<b>,002</b>
	Spearman Correlation	,170	,054	3,022	,003
Interval by Interval	Pearson's R	,171	,055	3,038	,003
N of Valid Cases		308			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

## Πίνακας 18

Χρόνια υπηρεσίας \* Γνώμη για τις αρμοδιότητες του Διευθυντή/ντριας Crosstabulation

			Γνώμη για τις αρμοδιότητες του Διευθυντή-ντριας		Total
			Πιστεύω ότι είναι αρκετές	Πιστεύω ότι πρέπει να διευρυνθούν	
Χρόνια υπηρεσίας	1-4 έτη	Count	9	2	11
		% within Χρόνια υπηρεσίας	81,8%	18,2%	100,0%
	5-9 έτη	Count	20	11	31
		% within Χρόνια υπηρεσίας	64,5%	35,5%	100,0%
	10-14 έτη	Count	39	9	48
		% within Χρόνια υπηρεσίας	81,3%	18,8%	100,0%
	15-19 έτη	Count	57	6	63
		% within Χρόνια υπηρεσίας	90,5%	9,5%	100,0%
	20-24 έτη	Count	37	19	56
	% within Χρόνια υπηρεσίας	66,1%	33,9%	100,0%	
	25-29 έτη	Count	42	15	57
	% within Χρόνια υπηρεσίας	73,7%	26,3%	100,0%	
	30-34 έτη	Count	16	14	30
	% within Χρόνια υπηρεσίας	53,3%	46,7%	100,0%	
	35 έτη και πάνω	Count	1	2	3
	% within Χρόνια υπηρεσίας	33,3%	66,7%	100,0%	
Total		Count	221	78	299
		% within Χρόνια υπηρεσίας	73,9%	26,1%	100,0%

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	23,019 <sup>a</sup>	7	<b>,002</b>
Likelihood Ratio	23,803	7	,001
Linear-by-Linear Association	5,082	1	,024
N of Valid Cases	299		

a. 3 cells (18,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,78.

### Symmetric Measures

	Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal Gamma	<b>,203</b>	,092	2,166	<b>,030</b>
Ordinal by Ordinal Spearman Correlation	,134	,061	2,328	,021 <sup>c</sup>
Interval by Interval Pearson's R	,131	,061	2,270	,024 <sup>c</sup>
N of Valid Cases	299			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

## Πίνακας 19

### Χρόνια υπηρεσίας \* Συνεργασία με μαθητές Crosstabulation

			Συνεργασία με μαθητές			Total
			Πολύ καλή	Μέτρια	Κακή	
Χρόνια υπηρεσίας	1-4 έτη	Count	10	3	1	14
		% within Χρόνια υπηρεσίας	71,4%	21,4%	7,1%	100,0%
	5-9 έτη	Count	26	6		32
		% within Χρόνια υπηρεσίας	81,3%	18,8%		100,0%
	10-14 έτη	Count	38	9		47
		% within Χρόνια υπηρεσίας	80,9%	19,1%		100,0%
	15-19 έτη	Count	56	9		65
		% within Χρόνια υπηρεσίας	86,2%	13,8%		100,0%
	20-24 έτη	Count	48	9		57
	% within Χρόνια υπηρεσίας	84,2%	15,8%		100,0%	
	25-29 έτη	Count	54	6		60
	% within Χρόνια υπηρεσίας	90,0%	10,0%		100,0%	
	30-34 έτη	Count	24	6		30
	% within Χρόνια υπηρεσίας	80,0%	20,0%		100,0%	
	35 έτη και πάνω	Count	3			3
	% within Χρόνια υπηρεσίας	100,0%			100,0%	
Total		Count	259	48	1	308
		% within Χρόνια υπηρεσίας	84,1%	15,6%	,3%	100,0%



### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	24,855 <sup>a</sup>	14	<b>,036</b>
Likelihood Ratio	10,589	14	,718
Linear-by-Linear Association	2,466	1	,116
N of Valid Cases	308		

a. 13 cells (54,2%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	<b>-,133</b>	,108	-1,211	<b>,046</b>
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	-,072	,059	-1,271	,045 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	-,090	,063	-1,574	,117 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		308			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

## Πίνακας 20

### Χρόνια υπηρεσίας \* Συνεργασία με του φορείς ΟΤΑ Crosstabulation

			Συνεργασία με του φορείς ΟΤΑ			Total
			Πολύ καλή	Μέτρια	Κακή	
Χρόνια υπηρεσίας	1-4 έτη	Count	3	7	2	12
		% within Χρόνια υπηρεσίας	25,0%	58,3%	16,7%	100,0%
	5-9 έτη	Count	4	16	7	27
		% within Χρόνια υπηρεσίας	14,8%	59,3%	25,9%	100,0%
	10-14 έτη	Count	9	24	10	43
		% within Χρόνια υπηρεσίας	20,9%	55,8%	23,3%	100,0%
	15-19 έτη	Count	12	26	14	52
		% within Χρόνια υπηρεσίας	23,1%	50,0%	26,9%	100,0%
	20-24 έτη	Count	10	27	13	50
	% within Χρόνια υπηρεσίας	20,0%	54,0%	26,0%	100,0%	
	25-29 έτη	Count	17	31	9	57
	% within Χρόνια υπηρεσίας	29,8%	54,4%	15,8%	100,0%	
	30-34 έτη	Count	9	13	3	25
	% within Χρόνια υπηρεσίας	36,0%	52,0%	12,0%	100,0%	
	35 έτη και πάνω	Count	2	1		3
	% within Χρόνια υπηρεσίας	66,7%	33,3%		100,0%	
Total	Count	66	145	58	269	
	% within Χρόνια υπηρεσίας	24,5%	53,9%	21,6%	100,0%	

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,678 <sup>a</sup>	14	<b>,045</b>
Likelihood Ratio	10,874	14	,040
Linear-by-Linear Association	4,454	1	,035
N of Valid Cases	269		

a. 5 cells (20,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,65.

### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig. <sup>c</sup>
Ordinal by Ordinal	Gamma	<b>-,156</b>	,069	-2,247	<b>,025</b>
	Spearman Correlation	-,133	,059	-2,198	,029 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	-,129	,059	-2,124	,035 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		269			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

## Πίνακας 21

Χρόνια υπηρεσίας \* Σημαντικότητα της αλλαγής της σχολικής κουλτούρας στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου Crosstabulation

			Σημαντικότητα της αλλαγής της σχολικής κουλτούρας στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου			Total
			Πολύ σημαντική	Μέτρια σημαντική	Ελάχιστα σημαντική	
Χρόνια υπηρεσίας	1-4 έτη	Count % within Χρόνια υπηρεσίας	13 92,9%	1 7,1%		14 100,0%
	5-9 έτη	Count % within Χρόνια υπηρεσίας	27 84,4%	4 12,5%	1 3,1%	32 100,0%
	10-14 έτη	Count % within Χρόνια υπηρεσίας	43 87,8%	6 12,2%		49 100,0%
	15-19 έτη	Count % within Χρόνια υπηρεσίας	55 83,3%	7 10,6%	4 6,1%	66 100,0%
	20-24 έτη	Count % within Χρόνια υπηρεσίας	49 84,5%	7 12,1%	2 3,4%	58 100,0%
	25-29 έτη	Count % within Χρόνια υπηρεσίας	42 71,2%	15 25,4%	2 3,4%	59 100,0%
	30-34 έτη	Count % within Χρόνια υπηρεσίας	24 77,4%	7 22,6%		31 100,0%
	35 έτη και πάνω	Count % within Χρόνια υπηρεσίας	3 100,0%			3 100,0%
	Total	Count % within Χρόνια υπηρεσίας	256 82,1%	47 15,1%	9 2,9%	312 100,0%

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,761 <sup>a</sup>	14	<b>.041</b>
Likelihood Ratio	16,877	14	,041
Linear-by-Linear Association	2,654	1	,103
N of Valid Cases	312		

a. 13 cells (54,2%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,09.

### Symmetric Measures

	Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. $\dagger$	Approx. Sig
Ordinal by Ordinal Gamma	<b>,194</b>	,093	2,045	<b>,041</b>
Ordinal by Ordinal Spearman Correlation	,113	,055	2,009	,045
Interval by Interval Pearson's R	,092	,050	1,634	,103
N of Valid Cases	312			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

## ΑΛΛΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ ΠΕΡΑΝ ΤΩΝ ΒΑΣΙΚΩΝ

### Πίνακας 22

Σημαντικότητα της αλλαγής της σχολικής κουλτούρας στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου \*  
 Άλλες σπουδές πέραν των βασικών Crosstabulation

			Άλλες σπουδές πέραν των βασικών				
			Άλλο πτυχίο ΑΕΙ	Πειραματικές σπουδές	Διδακτορικό	Άλλες σπουδές	Total
Σημαντικότητα της αλλαγής της σχολικής κουλτούρας στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου	Πολύ σημαντική	Count	10	27	10	43	90
		% within Άλλες σπουδές πέραν των βασικών	76,9%	84,4%	100,0%	84,3%	84,9%
	Μέτρια σημαντική	Count	1	5		7	13
		% within Άλλες σπουδές πέραν των βασικών	7,7%	15,6%		13,7%	12,3%
	Ελάχιστα σημαντική	Count	2			1	3
		% within Άλλες σπουδές πέραν των βασικών	15,4%			2,0%	2,8%
Total		Count	13	32	10	51	106
		% within Άλλες σπουδές πέραν των βασικών	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,765 <sup>a</sup>		<b>,096</b>
Likelihood Ratio	9,461	6	,149
Linear-by-Linear Association	,814	1	,367
N of Valid Cases	106		

a. 7 cells (58,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,28.

#### Symmetric Measures

	Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal Phi	<b>,319</b>	<b>,096</b>
Cramer's V	<b>,225</b>	<b>,096</b>
N of Valid Cases	106	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

## Πίνακας 23

Απαραίτητη η ύπαρξη προγραμμάτων εκπαίδευσης πάνω σε θέματα διοίκησης για όσους κατέχουν θέσεις στελεχών εκπαίδευσης καθώς και εκείνων που προορίζονται να καταλάβουν τις εν λόγω θέσεις \* Άλλες σπουδές πέραν των βασικών Crosstabulation

			Άλλες σπουδές πέραν των βασικών				Total
			Άλλο πτυχίο ΑΕΙ	Μεταπτυχιακές σπουδές	Διδακτορικό	Άλλες σπουδές	
Απαραίτητη η ύπαρξη προγραμμάτων εκπαίδευσης πάνω σε θέματα διοίκησης για όσους κατέχουν θέσεις στελεχών εκπαίδευσης καθώς και εκείνων που προορίζονται να καταλάβουν τις εν λόγω θέσεις	Ναι	Count % within Άλλες σπουδές πέραν των βασικών	12 100,0%	28 87,5%	9 90,0%	49 96,1%	98 93,3%
	Όχι	Count % within Άλλες σπουδές πέραν των βασικών			1 10,0%		1 1,0%
	Δεν γνωρίζω	Count % within Άλλες σπουδές πέραν των βασικών		4 12,5%		2 3,9%	6 5,7%
Total		Count % within Άλλες σπουδές πέραν των βασικών	12 100,0%	32 100,0%	10 100,0%	51 100,0%	105 100,0%

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,849 <sup>a</sup>	6	,031
Likelihood Ratio	9,687	6	,138
Linear-by-Linear Association	,389	1	,533
N of Valid Cases	105		

a. 8 cells (66,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,10.

### Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,363	,031
	Cramer's V	,257	,031
N of Valid Cases		105	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

## ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΩΝ ΣΕΜΙΝΑΡΙΩΝ

### Πίνακας 24

Ρόλος των Διευθύνσεων και των Γραφείων δευτεροβάθμιας στη διαμόρφωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου \* Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων Crosstabulation

			Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων		Total
			Ναι	Όχι	
Ρόλος των Διευθύνσεων και των Γραφείων δευτεροβάθμιας στη διαμόρφωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου	Πολύ σημαντικό	Count % within Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων	93 50,0%	53 42,1%	146 46,8%
	Λίγο σημαντικό	Count % within Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων	84 45,2%	56 44,4%	140 44,9%
	Καθόλου σημαντικό	Count % within Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων	9 4,8%	17 13,5%	26 8,3%
Total		Count % within Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων	186 100,0%	126 100,0%	312 100,0%

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,769 <sup>a</sup>	2	,021
Likelihood Ratio	7,630	2	,022
Linear-by-Linear Association	5,109	1	,024
N of Valid Cases	312		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 10,50.

#### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig. <sup>c</sup>
Ordinal by Ordinal	Gamma	,204	,101	1,969	,049
	Spearman Correlation	,112	,057	1,992	,047 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	,128	,057	2,275	,024 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		312			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

## Πίνακας 25

Δυνατότητα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων που αφορούν το εκπαιδευτικό έργο \* Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων Crosstabulation

			Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων		Total
			Ναι	Όχι	
Δυνατότητα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων που αφορούν το εκπαιδευτικό έργο	Πολύ ευρεία	Count % within Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων	25 13,2%	10 7,9%	35 11,1%
	Αρκετά ευρεία	Count % within Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων	48 25,4%	23 18,3%	71 22,5%
	περιορισμένη	Count % within Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων	116 61,4%	93 73,8%	209 66,3%
Total		Count % within Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων	189 100,0%	126 100,0%	315 100,0%

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,378 <sup>a</sup>	2	,048
Likelihood Ratio	5,487	2	,046
Linear-by-Linear Association	5,043	1	,025
N of Valid Cases	315		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 14,00.

### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	,262	,109	2,394	,017
	Spearman Correlation	,131	,054	2,331	,020 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	,127	,054	2,260	,024 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		315			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.



## Πίνακας 26

Συνεργασία με διευθυντές σχολικής μονάδας \* Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων  
Crosstabulation

			Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων		Total
			Ναι	Όχι	
Συνεργασία με διευθυντές σχολικής μονάδας	Πολύ καλή	Count % within Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων	175 93,1%	107 86,3%	282 90,4%
	Μέτρια	Count % within Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων	13 6,9%	16 12,9%	29 9,3%
	Κακή	Count % within Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων		1 ,8%	1 ,3%
Total		Count % within Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων	188 100,0%	124 100,0%	312 100,0%

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,780 <sup>a</sup>	2	,092
Likelihood Ratio	5,035	2	,081
Linear-by-Linear Association	4,487	1	,034
N of Valid Cases	312		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,40.

### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	,365	,168	1,899	,058
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	,114	,058	2,015	,045 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	,120	,057	2,130	,034 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		312			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

## Πίνακας 27

### Συνεργασία με γονείς \* Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων Crosstabulation

			Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων		Total
			Ναι	Όχι	
Συνεργασία με γονείς	Πολύ καλή	Count % within Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων	115 62,8%	61 50,0%	176 57,7%
	Μέτρια	Count % within Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων	57 31,1%	56 45,9%	113 37,0%
	Κακή	Count % within Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων	11 6,0%	5 4,1%	16 5,2%
Total		Count % within Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων	183 100,0%	122 100,0%	305 100,0%

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,903 <sup>a</sup>	2	<b>,032</b>
Likelihood Ratio	6,871	2	,032
Linear-by-Linear Association	2,460	1	,117
N of Valid Cases	305		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,40.

### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	<b>,210</b>	,105	1,940	<b>,052</b>
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	,111	,057	1,940	,043 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	,090	,057	1,572	,117 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		305			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

]

## Πίνακας 28

Σημαντικότητα της αλλαγής της σχολικής κουλτούρας στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου \*  
Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων Crosstabulation

			Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων		Total
			Ναι	Όχι	
Σημαντικότητα της αλλαγής της σχολικής κουλτούρας στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου	Πολύ σημαντική	Count % within Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων	149 79,7%	108 85,7%	257 82,1%
	Μέτρια σημαντική	Count % within Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων	29 15,5%	18 14,3%	47 15,0%
	Ελάχιστα σημαντική	Count % within Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων	9 4,8%		9 2,9%
Total		Count % within Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων	187 100,0%	126 100,0%	313 100,0%

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,473 <sup>a</sup>	2	,039
Likelihood Ratio	9,679	2	,008
Linear-by-Linear Association	3,977	1	,046
N of Valid Cases	313		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,62.

### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	-,228	,145	-1,579	,094
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	-,086	,054	-1,519	,130 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	-,113	,048	-2,004	,046 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		313			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

## ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ

### Πίνακας 29

Δυνατότητα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων που αφορούν το εκπαιδευτικό έργο \* Μετεκπαίδευση σε θέματα διοίκησης Crosstabulation

			Μετεκπαίδευση σε θέματα διοίκησης		Total
			Ναι	Όχι	
Δυνατότητα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων που αφορούν το εκπαιδευτικό έργο	Πολύ ευρεία	Count % within Μετεκπαίδευση σε θέματα διοίκησης	9 25,0%	26 9,5%	35 11,3%
	Αρκετά ευρεία	Count % within Μετεκπαίδευση σε θέματα διοίκησης	7 19,4%	62 22,7%	69 22,3%
	περιορισμένη	Count % within Μετεκπαίδευση σε θέματα διοίκησης	20 55,6%	185 67,8%	205 66,3%
Total		Count % within Μετεκπαίδευση σε θέματα διοίκησης	36 100,0%	273 100,0%	309 100,0%

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,592 <sup>a</sup>	2	,022
Likelihood Ratio	6,144	2	,046
Linear-by-Linear Association	5,127	1	,024
N of Valid Cases	309		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,08.

#### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	,289	,151	1,641	,091
	Spearman Correlation	,107	,064	1,883	,061 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	,129	,068	2,280	,023 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		309			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

## Πίνακας 30

Ελευθερία έκφρασης απόψεων στη συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων \* Μετεκπαίδευση σε θέματα διοίκησης Crosstabulation

			Μετεκπαίδευση σε θέματα διοίκησης		Total
			Ναι	Όχι	
Ελευθερία έκφρασης απόψεων στη συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων	Πολύ	Count % within Μετεκπαίδευση σε θέματα διοίκησης	28 80,0%	174 63,5%	202 65,4%
	Αρκετά	Count % within Μετεκπαίδευση σε θέματα διοίκησης	6 17,1%	91 33,2%	97 31,4%
	Καθόλου	Count % within Μετεκπαίδευση σε θέματα διοίκησης	1 2,9%	9 3,3%	10 3,2%
Total		Count % within Μετεκπαίδευση σε θέματα διοίκησης	35 100,0%	274 100,0%	309 100,0%

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,862 <sup>a</sup>	2	,095
Likelihood Ratio	4,233	2	,090
Linear-by-Linear Association	2,953	1	,086
N of Valid Cases	309		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,13.

### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	,371	,188	2,050	,040
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	,106	,050	1,877	,062 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	,098	,052	1,724	,086 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		309			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

### Πίνακας 31

Γνώμη για τις αρμοδιότητες του Διευθυντή-ντριας \* Μετεκπαίδευση σε θέματα διοίκησης  
Crosstabulation

			Μετεκπαίδευση σε θέματα διοίκησης		Total
			Ναι	Όχι	
Γνώμη για τις αρμοδιότητες του Διευθυντή-τριας	Πιστεύω ότι είναι αρκετές	Count	20	197	217
		% within Μετεκπαίδευση σε θέματα διοίκησης	60,6%	75,2%	73,6%
	Πιστεύω ότι πρέπει να διευρυνθούν	Count	13	65	78
		% within Μετεκπαίδευση σε θέματα διοίκησης	39,4%	24,8%	26,4%
Total		Count	33	262	295
		% within Μετεκπαίδευση σε θέματα διοίκησης	100,0%	100,0%	100,0%

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	3,205 <sup>b</sup>	1	,073		
Continuity Correction <sup>a</sup>	2,499	1	,114		
Likelihood Ratio	2,982	1	,084		
Fisher's Exact Test				,093	<b>,060</b>
Linear-by-Linear Association	3,195	1	,074		
N of Valid Cases	295				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,73.

#### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	<b>-,104</b>			<b>,073</b>
	Cramer's V	,104			,073
Interval by Interval	Pearson's R	-,104	,064	-1,794	,074 <sup>c</sup>
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	-,104	,064	-1,794	,074 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		295			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

## Πίνακας 32

Καλύτερη επίλυση διαφόρων προβλημάτων που προκύπτουν κατά την άσκηση της διοικητικής και εκπαιδευτικής διαδικασίας με τη εκχώριση αποφασιστικών αρμοδιοτήτων στη Διεύθυνση σχολική μονάδας \* Μετεκπαίδευση σε θέματα διοίκησης Crosstabulation

			Μετεκπαίδευση σε θέματα διοίκησης		Total
			Ναι	Όχι	
Καλύτερη επίλυση διαφόρων προβλημάτων που προκύπτουν κατά την άσκηση της διοικητικής και εκπαιδευτικής διαδικασίας με τη εκχώριση αποφασιστικών αρμοδιοτήτων στη Διεύθυνση σχολικής μονάδας	Πολύ	Count % within Μετεκπαίδευση σε θέματα διοίκησης	21 63,6%	108 40,8%	129 43,3%
	Μέτρια	Count % within Μετεκπαίδευση σε θέματα διοίκησης	7 21,2%	110 41,5%	117 39,3%
	Ελάχιστα	Count % within Μετεκπαίδευση σε θέματα διοίκησης	5 15,2%	47 17,7%	52 17,4%
Total		Count % within Μετεκπαίδευση σε θέματα διοίκησης	33 100,0%	265 100,0%	298 100,0%

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,741 <sup>a</sup>	2	<b>,034</b>
Likelihood Ratio	6,899	2	,032
Linear-by-Linear Association	3,508	1	,061
N of Valid Cases	298		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,76.

### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	<b>,325</b>	,162	1,966	<b>,049</b>
N of Valid Cases		298			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

### Πίνακας 33

Σημαντικότητα της διαμόρφωσης συστημάτων αξιολόγησης αποτελεσμάτων και βελτίωσης δραστηριοτήτων στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου \* Μετεκπαίδευση σε θέματα διοίκησης Crosstabulation

			Μετεκπαίδευση σε θέματα διοίκησης		Total
			Ναι	Όχι	
Σημαντικότητα της διαμόρφωσης συστημάτων αξιολόγησης αποτελεσμάτων και βελτίωσης δραστηριοτήτων στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου	Πολύ σημαντική	Count % within Μετεκπαίδευση σε θέματα διοίκησης	25 69,4%	137 50,4%	162 52,6%
	Μέτρια σημαντική	Count % within Μετεκπαίδευση σε θέματα διοίκησης	7 19,4%	112 41,2%	119 38,6%
	Ελάχιστα σημαντική	Count % within Μετεκπαίδευση σε θέματα διοίκησης	4 11,1%	23 8,5%	27 8,8%
Total		Count % within Μετεκπαίδευση σε θέματα διοίκησης	36 100,0%	272 100,0%	308 100,0%

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,342 <sup>a</sup>	2	,042
Likelihood Ratio	6,912	2	,032
Linear-by-Linear Association	2,027	1	,154
N of Valid Cases	308		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,16.

#### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	,288	,171	1,713	,057
N of Valid Cases		308			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.



## ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΥΓΓΡΑΦΙΚΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ

### Πίνακας 34

Ρόλος του ΥΠΕΠΘ στη διαμόρφωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου \* Συγγραφική δραστηριότητα  
Crosstabulation

			Συγγραφική δραστηριότητα		Total
			Ναι	Όχι	
Ρόλος του ΥΠΕΠΘ στη διαμόρφωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου	Πολύ σημαντικό	Count % within Συγγραφική δραστηριότητα	30 56,6%	187 71,4%	217 68,9%
	Λίγο σημαντικό	Count % within Συγγραφική δραστηριότητα	13 24,5%	64 24,4%	77 24,4%
	Καθόλου σημαντικό	Count % within Συγγραφική δραστηριότητα	10 18,9%	11 4,2%	21 6,7%
Total		Count % within Συγγραφική δραστηριότητα	53 100,0%	262 100,0%	315 100,0%

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	15,626 <sup>a</sup>	2	,000
Likelihood Ratio	12,103	2	,002
Linear-by-Linear Association	10,338	1	,001
N of Valid Cases	315		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,53.

#### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	-,347	,128	-2,266	,023
N of Valid Cases		315			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

## Πίνακας 35

Ενδιαφέρον για ανάληψη διοικητικών αρμοδιοτήτων στο μέλλον \* Συγγραφική δραστηριότητα  
Crosstabulation

			Συγγραφική δραστηριότητα		Total
			Ναι	Όχι	
Ενδιαφέρον για ανάληψη διοικητικών αρμοδιοτήτων στο μέλλον	Πολύ	Count % within Συγγραφική δραστηριότητα	6 11,8%	12 4,6%	18 5,8%
	Αρκετά	Count % within Συγγραφική δραστηριότητα	14 27,5%	43 16,6%	57 18,4%
	Καθόλου	Count % within Συγγραφική δραστηριότητα	31 60,8%	204 78,8%	235 75,8%
Total		Count % within Συγγραφική δραστηριότητα	51 100,0%	259 100,0%	310 100,0%

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,277 <sup>a</sup>	2	,016
Likelihood Ratio	7,421	2	,024
Linear-by-Linear Association	8,212	1	,004
N of Valid Cases	310		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,96.

### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	,397	,127	2,428	,015
N of Valid Cases		310			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

## Πίνακας 36

Σημαντικότητα της αλλαγής της σχολικής κουλτούρας στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου \* Συγγραφική δραστηριότητα Crosstabulation

			Συγγραφική δραστηριότητα		Total
			Ναι	Όχι	
Σημαντικότητα της αλλαγής της σχολικής κουλτούρας στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου	Πολύ σημαντική	Count % within Συγγραφική δραστηριότητα	48 90,6%	210 80,5%	258 82,2%
	Μέτρια σημαντική	Count % within Συγγραφική δραστηριότητα	4 7,5%	43 16,5%	47 15,0%
	Ελάχιστα σημαντική	Count % within Συγγραφική δραστηριότητα	1 1,9%	8 3,1%	9 2,9%
Total		Count % within Συγγραφική δραστηριότητα	53 100,0%	261 100,0%	314 100,0%

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,107 <sup>a</sup>	2	<b>,089</b>
Likelihood Ratio	3,542	2	,079
Linear-by-Linear Association	2,525	1	,052
N of Valid Cases	314		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,52.

### Symmetric Measures

	Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal Gamma	<b>,388</b>	,208	2,069	<b>,039</b>
N of Valid Cases	314			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

## ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΣΕ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ/ΓΡΑΦΕΙΟ Β'ΘΜΙΑΣ

Πίνακας 37

Ρόλος του ΥΠΕΠΘ στη διαμόρφωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου \* Υπηρεσία σε Διεύθυνση, Γραφείο Β/θμιας Crosstabulation

			Υπηρεσία σε Διεύθυνση, Γραφείο Β/θμιας		Total
			Ναι	Όχι	
Ρόλος του ΥΠΕΠΘ στη διαμόρφωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου	Πολύ σημαντικό	Count % within Υπηρεσία σε Διεύθυνση, Γραφείο Β/θμιας	32 78,0%	184 67,6%	216 69,0%
	Λίγο σημαντικό	Count % within Υπηρεσία σε Διεύθυνση, Γραφείο Β/θμιας	4 9,8%	72 26,5%	76 24,3%
	Καθόλου σημαντικό	Count % within Υπηρεσία σε Διεύθυνση, Γραφείο Β/θμιας	5 12,2%	16 5,9%	21 6,7%
Total		Count % within Υπηρεσία σε Διεύθυνση, Γραφείο Β/θμιας	41 100,0%	272 100,0%	313 100,0%

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,774 <sup>a</sup>	2	,034
Likelihood Ratio	7,443	2	,024
Linear-by-Linear Association	,161	1	,688
N of Valid Cases	313		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,75.

### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	,176	,189	,987	,034
N of Valid Cases		313			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

## Πίνακας 38

Ρόλος των Διευθύνσεων και των Γραφείων δευτεροβάθμιας στη διαμόρφωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου \* Υπηρεσία σε Διεύθυνση, Γραφείο Β/θμιας Crosstabulation

			Υπηρεσία σε Διεύθυνση, Γραφείο Β/θμιας		Total
			Ναι	Όχι	
Ρόλος των Διευθύνσεων και των Γραφείων δευτεροβάθμιας στη διαμόρφωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου	Πολύ σημαντικό	Count % within Υπηρεσία σε Διεύθυνση, Γραφείο Β/θμιας	23 56,1%	121 44,8%	144 46,3%
	Λίγο σημαντικό	Count % within Υπηρεσία σε Διεύθυνση, Γραφείο Β/θμιας	18 43,9%	123 45,6%	141 45,3%
	Καθόλου σημαντικό	Count % within Υπηρεσία σε Διεύθυνση, Γραφείο Β/θμιας	0 ,0%	26 9,6%	26 8,4%
Total		Count % within Υπηρεσία σε Διεύθυνση, Γραφείο Β/θμιας	41 100,0%	270 100,0%	311 100,0%

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,948 <sup>a</sup>	2	,084
Likelihood Ratio	8,299	2	,016
Linear-by-Linear Association	3,853	1	,050
N of Valid Cases	311		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,43.

### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	,283	,140	1,940	,052
N of Valid Cases		311			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

### Πίνακας 39

Δυνατότητα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων που αφορούν το εκπαιδευτικό έργο \* Υπηρεσία σε Διεύθυνση, Γραφείο Β/θμιας Crosstabulation

			Υπηρεσία σε Διεύθυνση, Γραφείο Β/θμιας		Total
			Ναι	Όχι	
Δυνατότητα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων που αφορούν το εκπαιδευτικό έργο	Πολύ ευρεία	Count % within Υπηρεσία σε Διεύθυνση, Γραφείο Β/θμιας	6 14,6%	29 10,6%	35 11,1%
	Αρκετά ευρεία	Count % within Υπηρεσία σε Διεύθυνση, Γραφείο Β/θμιας	13 31,7%	57 20,9%	70 22,3%
	περιορισμένη	Count % within Υπηρεσία σε Διεύθυνση, Γραφείο Β/θμιας	22 53,7%	187 68,5%	209 66,6%
Total			41 100,0%	273 100,0%	314 100,0%

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,569 <sup>a</sup>	2	<b>,098</b>
Likelihood Ratio	3,416	2	,081
Linear-by-Linear Association	2,687	1	,071
N of Valid Cases	314		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,57.

#### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	<b>,264</b>	,137	1,688	<b>,092</b>
N of Valid Cases		314			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

## Πίνακας 40

Γνώμη για τις αρμοδιότητες του Διευθυντή-ντριάς \* Υπηρεσία σε Διεύθυνση, Γραφείο Β/θμιάς  
Crosstabulation

			Υπηρεσία σε Διεύθυνση, Γραφείο Β/θμιάς		Total
			Ναι	Όχι	
Γνώμη για τις αρμοδιότητες του Διευθυντή-ντριάς	Πιστεύω ότι είναι αρκετές	Count % within Υπηρεσία σε Διεύθυνση, Γραφείο Β/θμιάς	23 57,5%	198 76,4%	221 73,9%
	Πιστεύω ότι πρέπει να διευρυνθούν	Count % within Υπηρεσία σε Διεύθυνση, Γραφείο Β/θμιάς	17 42,5%	61 23,6%	78 26,1%
Total		Count % within Υπηρεσία σε Διεύθυνση, Γραφείο Β/θμιάς	40 100,0%	259 100,0%	299 100,0%

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	6,452 <sup>b</sup>	1	,011		
Continuity Correction <sup>a</sup>	5,506	1	,019		
Likelihood Ratio	5,926	1	,015		
Fisher's Exact Test				,019	,012
Linear-by-Linear Association	6,430	1	,011		
N of Valid Cases	299				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 10,43.

### Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	-,147	,011
	Cramer's V	,147	,011
N of Valid Cases		299	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

## Πίνακας 41

Μορφή συνεργασίας που θα απέδιδε καλύτερα για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου \* Υπηρεσία σε Διεύθυνση, Γραφείο Β/θμιας Crosstabulation

			Υπηρεσία σε Διεύθυνση, Γραφείο Β/θμιας		Total
			Ναι	Όχι	
Μορφή συνεργασίας που θα απέδιδε καλύτερα για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου	Οι μόνιμες ομάδες εργασίας με συμ/χή όλων των ενδιαφερομένων	Count % within Υπηρεσία σε Διεύθυνση, Γραφείο Β/θμιας	18 45,0%	169 63,1%	187 60,7%
	Οι συσκέψεις όταν προκύπτει κάποιο πρόβλημα	Count % within Υπηρεσία σε Διεύθυνση, Γραφείο Β/θμιας	16 40,0%	66 24,6%	82 26,6%
	Οι διμερείς επικοινωνίες του Διευ/ντή με τους εμπλεκόμενους	Count % within Υπηρεσία σε Διεύθυνση, Γραφείο Β/θμιας	6 15,0%	33 12,3%	39 12,7%
Total		Count % within Υπηρεσία σε Διεύθυνση, Γραφείο Β/θμιας	40 100,0%	268 100,0%	308 100,0%

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,158 <sup>a</sup>	2	,076
Likelihood Ratio	4,955	2	,084
Linear-by-Linear Association	2,969	1	,085
N of Valid Cases	308		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,06.

### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,129			,076
	Cramer's V	,129			,076
Interval by Interval	Pearson's R	-,098	,058	-1,729	,085 <sup>c</sup>
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	-,113	,058	-1,985	,048 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		308			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.



## Πίνακας 42

Σημαντικότητα της ενίσχυσης της ιεραρχίας και του ρόλου του Διευθυντή στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου \* Υπηρεσία σε Διεύθυνση, Γραφείο Β/θμιας Crosstabulation

			Υπηρεσία σε Διεύθυνση, Γραφείο Β/θμιας		Total
			Ναι	Όχι	
Σημαντικότητα της ενίσχυσης της ιεραρχίας και του ρόλου του Διευθυντή στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου	Πολύ σημαντική	Count % within Υπηρεσία σε Διεύθυνση, Γραφείο Β/θμιας	12 29,3%	55 20,7%	67 21,8%
	Μέτρια σημαντική	Count % within Υπηρεσία σε Διεύθυνση, Γραφείο Β/θμιας	21 51,2%	127 47,7%	148 48,2%
	Ελάχιστα σημαντική	Count % within Υπηρεσία σε Διεύθυνση, Γραφείο Β/θμιας	8 19,5%	84 31,6%	92 30,0%
Total		Count % within Υπηρεσία σε Διεύθυνση, Γραφείο Β/θμιας	41 100,0%	266 100,0%	307 100,0%

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,017 <sup>a</sup>		,089
Likelihood Ratio	3,125	2	,099
Linear-by-Linear Association	2,956	1	,086
N of Valid Cases	307		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,95.

### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	,244	,133	1,757	,079
	Spearman Correlation	,099	,055	1,732	,084 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	,098	,056	1,725	,086 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		307			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.